



Facultad de Psicología

Trabajo de  
fin de grado

**Modalidad 2**

**“Proyecto de investigación empírica”**

Variables disposicionales  
en la predicción de los  
problemas conductuales  
y emocionales: un  
estudio del rol mediador  
de la regulación  
emocional en la niñez  
temprana

Autora del TFG

María Lourdes Vellón Nogueira

**Grado en Psicología**

**Año 2019**

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Psicología

# Índice

<b>Índice.....</b>	<b>2</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Método .....</b>	<b>12</b>
1 Participantes .....	12
2 Variables, instrumentos y procedimiento .....	13
2.1 Variables e instrumentos.....	13
2.1.1 Variables predictoras.....	13
2.1.2 Variables criterio .....	14
2.1.3 Variable mediadora .....	14
2.2 Procedimiento.....	15
3 Análisis .....	16
<b>Resultados.....</b>	<b>17</b>
3.1 Análisis preliminares.....	17
3.2 Análisis predictivos.....	21
3.3 Modelos de ecuaciones estructurales.....	25
<b>Discusión .....</b>	<b>28</b>

<b>Conclusiones .....</b>	<b>34</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>36</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>42</b>
<b>Índice de tablas.....</b>	<b>43</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>44</b>

## Resumen

Las dificultades conductuales y emocionales en la infancia ostentan elevadas tasas de prevalencia. Además, su presentación comórbida es altamente frecuente, y las evidencias demuestran un alto riesgo de perdurabilidad a lo largo de las siguientes etapas del desarrollo. Con el objetivo de intervenir tempranamente, nuevas líneas de investigación buscan sus bases etiológicas en factores disposicionales que son susceptibles de cambio durante la niñez. En el presente estudio, se sigue un diseño longitudinal con el propósito de analizar, en una muestra de 783 preescolares gallegos de entre 5 y 6 años de edad ( $M = 5.25$ ,  $DT = .43$ ) y equilibrada por género (50.1% niñas), la capacidad predictiva de las características temperamentales y los rasgos psicopáticos en el desarrollo de problemas externalizantes e internalizantes, así como el posible papel mediador de las habilidades de regulación emocional sobre dicha relación de predicción. Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales (*path analysis*) muestran que la actividad y la timidez, como variables temperamentales, y la grandiosidad, como rasgo psicopático, son predictores significativos de los problemas conductuales de inicio temprano; mientras que la emocionalidad, como característica temperamental, actúa como predictor de los problemas emocionales. Asimismo, se corrobora el papel mediador de las habilidades de regulación emocional en la predicción de los problemas conductuales y emocionales. Las implicaciones de estos hallazgos en cuanto a la intervención temprana sobre dichas problemáticas son discutidas.

**Palabras clave:** regulación emocional, problemas externalizantes, problemas internalizantes, temperamento, rasgos psicopáticos, niñez temprana.

**Número de palabras del trabajo:** 7969 palabras.

## Abstract

Behavioral and emotional difficulties in childhood show high prevalence rates. In addition, its comorbid presentation is highly frequent, and evidence shows a high risk of durability throughout the following stages of development. In order to design early interventions, new lines of research seek their etiological bases in dispositional factors that are susceptible to change during childhood. The present study, with a longitudinal design, aims to analyze the predictive capacity of temperamental characteristics and psychopathic traits in the development of externalizing and internalizing problems, as well as the possible mediating role of emotional regulation skills on this predictive relationship. For this intent, the sample was composed of 783 Galician preschoolers between 5 and 6 years of age ( $M = 5.25$ ,  $SD = .43$ ) and balanced by gender (50.1% girls). The results of the Structural Equation Modeling (path analysis) show that activity and shyness, as temperamental variables, and grandiosity, as a psychopathic trait, are significant predictors of behavioral problems of early onset; meanwhile, emotionality, as a temperamental characteristic, acts as a predictor of emotional problems. Likewise, the mediating role of emotional regulation skills in the prediction of behavioral and emotional problems is corroborated. The implications of these findings regarding early intervention on these issues are discussed.

**Keywords:** emotional regulation, externalizing problems, internalizing problems, temperament, psychopathic traits, early childhood.

## Introducción

En 1966, Achenbach sugirió clasificar las alteraciones psicológicas en la infancia en dos amplias dimensiones, a saber: la dimensión externalizante y la internalizante. La primera se caracteriza por los problemas de conducta y la agresividad. La segunda comprende dificultades emocionales tales como ansiedad, inestabilidad anímica, tristeza, miedos, obsesiones, preocupaciones excesivas, somatizaciones y dificultades sociales.

Los problemas de conducta abarcan una serie de comportamientos perturbadores que varían en función de su severidad. Desde un punto de vista evolutivo, se han clasificado, según el momento de su aparición, en problemas “de inicio temprano” y problemas “de inicio adolescente” (Moffit, 1993). El establecimiento de estos subtipos permite diferenciar entre factores etiológicos y cursos evolutivos distintos. Así, en tanto que los problemas de inicio adolescente suelen limitarse a esa fase concreta del desarrollo, los de inicio temprano pueden llegar a perdurar a lo largo de la vida, pues engloban una acumulación de factores que se retroalimentan mediante un efecto “bola de nieve” (Romero, 1998). En este sentido, Bornstein, Hahn y Haynes (2010) hallaron que los preescolares con dificultades conductuales tenían, en comparación con los niños/as del grupo control, un riesgo casi cinco veces mayor de presentar problemas similares en las siguientes etapas de su desarrollo. Cuando, de manera concomitante a los problemas de conducta, existen comportamientos agresivos –sean de tipo reactivo (un impulso guiado por la ira con carácter defensivo) o proactivo (un acto premeditado para lograr un fin)–, su presencia advierte de la posible evolución hacia trayectorias más severas, tales como absentismo escolar, vandalismo, o abuso de alcohol y drogas (Campbell, Shaw y Gillion, 2000), pues la agresividad se erige como el factor de

riesgo conductual más importante que predice el comportamiento antisocial durante la adolescencia (Broidy et al., 2003; Moffitt, 1993).

Investigaciones recientes reflejan que esta problemática ostenta una elevada tasa de prevalencia (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye y Rohde, 2015), y dado que genera graves consecuencias en el bienestar de los niños/as y su entorno, se convierte en uno de los principales motivos que lleva a las familias a buscar ayuda profesional (López-Romero, Romero y Andershed, 2015). De todo ello se deriva la necesidad de plantear nuevas líneas de tratamiento desde los ámbitos clínico y educativo.

Asimismo, los problemas de corte afectivo también son cada vez más frecuentes a edades tempranas (Egger y Angold, 2006). En los últimos años se han realizado estudios de corte longitudinal que evidencian que dichas dificultades se mantienen relativamente estables desde la niñez hasta la adolescencia, actuando como predictores de problemas similares futuros (Orejas, Domínguez-Álvarez, Isdahl-Troye y Villar, 2018). Así, por ejemplo, Bornstein et al. (2010), hallaron que los preescolares con dificultades de tipo internalizante, tenían un riesgo casi tres veces mayor de desarrollar problemas de la misma índole en la infancia tardía y en la adolescencia.

Además, la literatura reciente ha encontrado que las dificultades externalizantes e internalizantes se encuentran estrechamente relacionadas (Boylan, Vaillancourt, Boyle y Szatmari, 2007; Stone, Otten, Engels, Kuijpers y Janssens, 2015). A este respecto, la perspectiva bidireccional sostiene que ambas problemáticas, además de aparecer, con frecuencia, de manera conjunta, pueden retroalimentarse mutuamente, ostentando una capacidad explicativa recíproca (Lilienfeld, 2003). Algunos estudios proponen que los problemas de tipo internalizante preceden a los externalizantes (e.g. Bittner et al., 2007), en cambio, otras investigaciones apoyan la hipótesis inversa (e.g. Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge y Pettit, 2003). En cualquier caso, las actuales evidencias indican que la comorbilidad entre ambos tipos de problemas es altamente frecuente (Egger y Angold, 2006).

Dada la relevancia de estos hallazgos, en los últimos años se han llevado a cabo cuantiosas investigaciones centradas en esclarecer los factores de naturaleza disposicional y contextual que pueden actuar como desencadenantes de los problemas conductuales y emocionales y contribuir a su cronificación (e.g. Lavigne, Gouze, Hopkins, Bryant y Lebailly, 2011). El presente estudio se focaliza en los antecedentes de tipo disposicional y, en

concreto, en las características temperamentales y la presencia de rasgos psicopáticos en niños.

El temperamento, entendido como las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional de cada persona (Rothbart y Derryberry, 1981), tiene una importante carga biológica, está presente desde la primera infancia y se le presupone cierta estabilidad temporal (Goldsmith et al., 1987). Como apuntan Saudino, McGuire, Reiss, Hetherington y Plomin (1995), tres de los rasgos más estables y heredables del temperamento son la actividad –la preferencia de las personas por un elevado nivel de energía y velocidad–, la emocionalidad –la tendencia a activarse rápido e intensamente– y la sociabilidad –la preferencia por afiliarse y estar con otros–. Además, algunos autores incluyen como una cuarta dimensión básica del temperamento la timidez, entendida como la tendencia a rehuir de las situaciones sociales novedosas (Bobes-Bascarán, Jover, Llácer, Caroti y Sanjuán, 2011).

Existen determinados factores del temperamento que se encuentran, como señalan Muris y Ollendick (2005), en la génesis de la psicopatología infantil. Así, el rasgo temperamental de elevada actividad está más asociado a los síntomas externalizantes (Abulizi, Pryor, Michel, Melchior y van der Waerden, 2017), en cambio, el rasgo de timidez, se encuentra más relacionado con los síntomas internalizantes, al igual que una elevada emocionalidad (Abulizi et al., 2017).

Por otra parte, el análisis de la psicopatía infantil ha cobrado robustez gracias al reconocimiento de correlatos emocionales, cognitivos y comportamentales equivalentes a los de la psicopatía en la adultez (Colins et al., 2014; Frick, Ray, Thornton y Kahn, 2014). La personalidad psicopática abarca una constelación de rasgos interpersonales (grandiosidad), afectivos (dureza/insensibilidad emocional) y de comportamiento (impulsividad) que se dan conjuntamente (Cooke y Michie, 2001).

Diferentes estudios han confirmado que la personalidad psicopática se relaciona con problemas de conducta frecuentes y graves e, incluso, con comportamientos delictivos en la infancia tardía y la adolescencia (Frogner, Gibson, Andershed y Andershed, 2016; Salekin y Lynam, 2010). En este sentido, existe una línea de investigación que, a través de la extrapolación directa de los hallazgos en psicopatía en población adolescente y adulta, considera el rasgo de dureza/insensibilidad como el preeminente para predecir los problemas de conducta más graves y la agresión (Frick y White, 2008; Frick, Cornell, Barry, Bodin y



Dane, 2003). Sin embargo, la primacía de dicho rasgo ha sido cuestionada al hablar de población infantil, y varios estudios sugieren que los componentes interpersonal y conductual también son fundamentales en la predicción de futuros problemas comportamentales (e.g., López-Romero, Romero y Luengo, 2012). En la literatura más actual, se apuesta por un modelo multidimensional de los rasgos psicopáticos en el ámbito de los problemas de conducta en la infancia, considerándose que el mejor predictor de dicha problemática es la interacción entre las tres dimensiones psicopáticas (Colins et al., 2014).

Con respecto a la relación entre los rasgos psicopáticos y las dificultades de tipo internalizante, la evidencia no está todavía suficientemente consolidada. Aun así, autores como Saunders et al. (2018) hallaron relaciones significativas, en sentido inverso, entre la dureza/insensibilidad emocional y los problemas emocionales, llegando a plantear, incluso, que la presencia de insensibilidad puede actuar como factor inhibidor del desarrollo de problemas internalizantes.

Ante este orden de cosas, el objetivo de esta investigación se centra en encontrar una vía a través de la cual actuar de manera preventiva sobre los problemas de tipo conductual y emocional al inicio de la etapa escolar. Este período etario (5-7 años), de transición entre la educación infantil y primaria, supone para los niños/as un gran cambio a nivel de demandas sociales y escolares, lo que puede llevar al afloramiento de mayores dificultades comportamentales y afectivas.

El medio propuesto para dicha intervención es el desarrollo de unas adecuadas habilidades de regulación emocional. Éstas hacen referencia a aquellos procesos empleados para gestionar y cambiar el momento y el modo en que se experimentan las emociones, así como los estados motivacionales y fisiológicos relacionados con las mismas, además de la forma en que se expresan conductualmente (Eisenberg, Hofer, Sulik y Spinrad, 2015). La regulación emocional, en el desarrollo normativo, es una capacidad que comienza a gestarse en las primeras etapas de la vida, y que se va enriqueciendo a lo largo de la niñez y la adolescencia. En este sentido, Braet et al. (2014) apuntan que es durante la infancia cuando los niños/as comienzan a regular sus emociones, desarrollando para ello una serie de estrategias en aras de controlar su estado de ánimo. Sin embargo, las estrategias de regulación emocional en los más pequeños son rudimentarias y, fundamentalmente, conductuales. A medida que los infantes crecen, su repertorio de habilidades va en aumento y adquieren un mayor número de estrategias cognitivas. Hacia los 8 o 9 años, generalmente los niños/as ya

son capaces de regular sus emociones a través de los pensamientos y sentimientos acerca de sí mismos y de los demás (Garkefski, Riefffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2006).

En la comunidad científica actual, se asume que la regulación emocional es una habilidad necesaria para la continua adaptación del individuo a un contexto cambiante, que permite a las personas aumentar su calidad de vida, al favorecer un ajuste apropiado a cada situación. Es por ello que lograr una adecuada regulación de las emociones es uno de los aspectos más relevantes del desarrollo social de las personas.

En base a estas premisas, la investigación reciente se ha interesado por analizar las relaciones entre la regulación emocional y los problemas conductuales y emocionales durante la niñez. Así, por ejemplo, Rydell, Thorell y Bohlin (2007), encontraron que la deficiente regulación de las emociones se asociaba a un elevado nivel de problemas externalizantes; mientras que Braet et al., (2014), corroboraron la relación entre la desregulación emocional y los problemas internalizantes. Otros estudios se han centrado en el análisis de las relaciones entre los factores de corte temperamental y las dificultades de regulación emocional, entre los que cabe destacar el realizado por Blair, Denham, Kochanoff y Whipple (2004), en el que se encontró que un temperamento con altos niveles de emocionalidad se relacionaba inversamente con la regulación emocional. Mientras, otras líneas de investigación han analizado la relación entre los rasgos psicopáticos y la desregulación emocional. En este sentido, Garofalo, Neumann y Velotti (2018) hallaron relaciones entre las dimensiones psicopáticas y la falta de regulación emocional.

En función de todo ello, con la presente investigación se pretende la obtención de los siguientes objetivos:

1. Analizar la capacidad predictiva relativa de los rasgos temperamentales y psicopáticos en los niños/as sobre el desarrollo de problemas conductuales y emocionales.
2. Examinar la influencia desempeñada por las habilidades de regulación emocional en la relación de predicción entre los rasgos temperamentales y psicopáticos y los problemas conductuales y emocionales en los niños/as.
3. Proponer una iniciativa de prevención temprana de los problemas comportamentales y emocionales, centrada en intervenir sobre la capacidad de regulación emocional de los niños/as, con el propósito de dotarles de conocimientos

y habilidades que les permitan gestionar adecuadamente sus estados y respuestas emocionales y modular su conducta manifiesta.

Finalmente, cabe puntualizar que el presente estudio se encuadra dentro de una investigación más amplia denominada *Proyecto ELISA: Estudio Longitudinal para una Infancia Saludable*, y desarrollada por el grupo UNDERISK (Unidad de Investigación de las Conductas de Riesgo y los Trastornos del Desarrollo) de la USC. El proyecto se ha iniciado en el curso académico 2016-2017 sobre una muestra de 2750 niños/as de preescolar y sigue la estela del *Estudio SOFIA: Social and Physical Development, Interventions and Adaptation* –una investigación de gran prestigio en Europa, llevada a cabo en los países nórdicos desde la Universidad de Örebro (Suecia)–. El *Proyecto ELISA* está dirigido a analizar el comportamiento infantil a lo largo de un seguimiento mínimo de tres años, con el propósito de perfilar diversas trayectorias de desarrollo, adaptativas y desadaptativas, durante la niñez temprana, a fin de diseñar una intervención preventiva indicada dirigida a los perfiles de alto riesgo identificados.

# Método

## 1 Participantes

La presente investigación sigue un diseño longitudinal con dos momentos de recogida de datos (primera evaluación en 2017, y evaluación de seguimiento un año después).

Dado el interés por centrar la investigación en niños en período de transición entre la escuela infantil y la escuela primaria –momento que resulta de gran relevancia en la adaptación psicosocial de los infantes–, la muestra la componen 783 niños/as escolarizados en el último curso de educación infantil en 76 centros educativos, principalmente de carácter público, de distintas zonas geográficas y socioeconómicas de las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia. 585 participantes tienen 5 años de edad, y los restantes, 6 años (media de edad = 5.25, DT = .43); el 50.1% de la muestra son niñas. El porcentaje de atricción en el seguimiento fue 13.67%.

## 2 Variables, instrumentos y procedimiento

### 2.1 Variables e instrumentos

#### 2.1.1 Variables predictoras

Las variables disposicionales –temperamento y rasgos psicopáticos– se evaluaron en la primera recogida de datos a través de escalas de calificación cubiertas por los padres/madres.

##### *Características temperamentales:*

Fueron medidas a través de la escala *Emotionality Sociability and Activity (EAS) Temperament Survey* (Buss y Plomin, 1984), adaptada al español por Bobes-Bascarán, Jover, Llácer, Caroti y Sanjuán, en 2011. Este instrumento consta de 15 ítems agrupados en cuatro subescalas, todas con adecuadas propiedades psicométricas: Actividad, compuesta por 3 ítems (e.g. “Es muy enérgico/a”); Emocionalidad, compuesta por 5 ítems (e.g. “Llora fácilmente”); Sociabilidad, compuesta por 4 ítems (e.g. “Le gusta estar con la gente”) y Timidez, compuesta por 3 ítems (e.g. “Tiene tendencia a ser tímido”). Se trata de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significa “Poco característico de mi hijo/a” y 5 significa “Muy característico de mi hijo/a”.

##### *Rasgos psicopáticos:*

Se midieron mediante el *Child Problematic Traits Inventory (CPTI)*, elaborado por Colins et al. (2014), que mide rasgos interpersonales, afectivos y comportamentales a través de 28 ítems agrupados en tres subescalas, todas con adecuadas propiedades psicométricas. La subescala Grandiosidad consta de 8 ítems (e.g. “Cree que es mejor que cualquiera en casi todo”); la subescala Dureza/Insensibilidad emocional está compuesta por 10 (e.g. “Rara vez muestra compasión por los demás”) y la subescala Impulsividad se compone de 10 ítems (e.g. “A menudo hace cosas sin pensar”). Es una escala tipo Likert con 4 valores de respuesta, en la que 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 4 significa “Totalmente de acuerdo”.

### 2.1.2 Variables criterio

Los problemas externalizantes e internalizantes se evaluaron en el seguimiento a través de escalas de calificación cubiertas por los maestros/maestras.

#### *Problemas de conducta:*

Se evaluaron a través de *The SOFIA Conduct Problems Scale (CPS)*. Este instrumento fue elaborado por Colins et al., en el año 2014, se compone de 10 ítems (e.g. “Amenaza a los demás”) y presenta adecuadas propiedades psicométricas. Se trata de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significa “Nunca” y 5 “Casi siempre”.

#### *Agresión reactiva y proactiva:*

Fueron medidas a través de la escala *Teachers’ Report of Reactive and Proactive Behaviors*, elaborada por Dodge y Coie (1987). Ésta se compone de dos subescalas: una mide la agresión reactiva a través de tres ítems (e.g. “Cuando es molestado/a o amenazado/a, se enfurece fácilmente y se venga”); mientras que la otra evalúa los niveles de agresión proactiva también mediante tres ítems (e.g. “Amenaza o intimida a otros niños/as para que las cosas se hagan a su manera”). Ambas escalas se presentan en formato tipo Likert, con 5 valores de respuesta, donde 1 implica “Nunca” y 5 “Casi siempre”, y presentan adecuadas propiedades psicométricas.

#### *Problemas emocionales:*

Fueron evaluados mediante la subescala Síntomas emocionales de la versión para profesores del *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*, confeccionado por Goodman en 1997. La mencionada subescala, que presenta adecuadas propiedades psicométricas, se compone de 5 ítems (e.g. “Tiene muchas preocupaciones, suele estar intranquilo/a o preocupado/a”) que han de ser respondidos en una escala de 3 puntos, en la que 1 significa “No es cierto”, y 3 significa “Totalmente cierto”.

### 2.1.3 Variable mediadora

La regulación emocional fue medida durante la fase de seguimiento con la subescala Regulación emocional de la versión para padres de la *Social Competence Scale* o *SCS* (Conduct Problems Prevention Research Group, 1995). La mencionada subescala, que consta

de 6 ítems (e.g. “Sabe calmarse cuando está alterado/a”), es tipo Likert con 5 niveles de respuesta, donde 1 significa “En absoluto” y 5 “Totalmente”.

Todos los instrumentos empleados en la presente investigación fueron adaptados a la población española y validados en estudios anteriores.

## 2.2 Procedimiento

Como se indicó *ut supra*, el presente estudio se enmarca en la investigación *Proyecto ELISA: Estudio Longitudinal para una Infancia Saludable*<sup>1</sup>. La participación en el mismo del profesorado y las familias estuvo condicionada a la obtención de sus autorizaciones explícitas, siempre garantizando la confidencialidad y anonimato de los datos recabados. Niños y niñas fueron identificados/as con un código generado electrónicamente, que permite reconocer y emparejar los datos recopilados. Los participantes cumplieron las pruebas de evaluación –en un plazo máximo de un mes– bien en formato papel o bien mediante una plataforma online dispuesta a tal efecto, en función de sus preferencias. El tiempo estimado para completar un cuestionario para maestros/as, por cada niño/a, es de 15-20 minutos. Por su parte, la prueba para padres/madres requiere de 50-60 minutos para ser completada. Cabe señalar que en la gran mayoría de casos, más del 95%, fueron las maestras y las madres quienes cumplieron los cuestionarios.

---

<sup>1</sup> Los datos utilizados en este estudio fueron recogidos por el grupo UNDERISK dentro del mencionado proyecto.

### 3 Análisis

Para realizar los análisis estadísticos se emplearon el programa estadístico IBM SPSS Statistics, versión 20, y el programa Mplus versión 7.

En primer lugar, utilizando el SPSS, se llevaron a cabo los análisis preliminares pertinentes para examinar la consistencia interna de las escalas del estudio, extraer los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la muestra, analizar las diferencias de género y conocer las correlaciones entre las variables consideradas en el estudio.

En segundo lugar, se recurrió al análisis de regresión lineal múltiple para examinar el poder explicativo de las variables consideradas predictivas sobre los problemas conductuales y emocionales.

Finalmente, recurriendo al programa Mplus, se utilizó el análisis de ecuaciones estructurales (*path analysis*) para evaluar el ajuste de un modelo que incorpora el papel mediador de la regulación emocional en la ecuación de predicción.



## Resultados

### 3.1 Análisis preliminares

En primer lugar, se calcularon los índices de fiabilidad de las escalas empleadas en este trabajo, así como los estadísticos descriptivos de la muestra de estudio. En la Tabla 1 se muestran los valores  $\alpha$  de Cronbach alcanzados para cada una de las escalas.

Tabla 1.

*Consistencia interna de las escalas del estudio.*

Instrumento	Escalas	$\alpha$ *
<i>CPTI</i> (Colins et al., 2014)	Grandiosidad	.82 (.91)
	Insensibilidad	.83 (.95)
	Impulsividad	.80 (.92)
<i>EAS</i> (Bobes-Bascarán et al., 2011)	Actividad	.82 (.62)
	Emocionalidad	.70 (.62)
	Sociabilidad	.45 (.31)
	Timidez	.73 (.68)
<i>The SOFIA CPS</i> (Colins et al., 2014)	Problemas de conducta	.94 (.93)
<i>Teachers' Report of Reactive and Proactive Behaviors</i> (Dodge y Coie, 1987)	Agresión reactiva	.91 (.90)
	Agresión proactiva	.87 (.91)
<i>SDQ</i> (Goodman, 1997)	Problemas emocionales	.76 (.73)
<i>SCS – Parent version</i> (CPPRG, 1995)	Regulación emocional	.77 (.80)

\*Entre paréntesis se presentan los índices de fiabilidad de las escala originales.

Como se observa, los valores de fiabilidad alcanzados fueron óptimos ( $\alpha \geq .80$ ) para la mayoría de las escalas, y fueron adecuados ( $\alpha \geq .70$ ) para la escala de Problemas emocionales del SDQ y las subescalas de Emocionalidad y Timidez del EAS. Sin embargo, la subescala de Sociabilidad de este mismo instrumento no mostró suficiente confiabilidad ( $\alpha = .45$ ), por lo que se consideró pertinente eliminar esta variable de los subsiguientes análisis.

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio y se analizan las diferencias de género mediante la prueba *t* de Student.

Tabla 2.

*Estadísticos descriptivos y comparaciones de género de las variables incluidas en el estudio.*

	<b>Rango</b>	<b>Media (DT) Total (n=676)</b>	<b>Media (DT) niñas (n=344)</b>	<b>Media (DT) niños (n=332)</b>	<b>Prueba <i>t</i> género (gl)</b>
<b>Predictores</b>					
Grandiosidad	1-4	1.42 (.47)	1.39 (.45)	1.46 (.49)	1.75 (695)
Insensibilidad	1-4	1.42 (.44)	1.38 (.43)	1.45 (.46)	<b>2.10 (695)*</b>
Impulsividad	1-4	2.29 (.55)	2.23 (.54)	2.36 (.56)	<b>3.12 (695)**</b>
Actividad	1-5	3.65 (.98)	3.51 (.99)	3.79 (.96)	<b>3.75 (697)***</b>
Emocionalidad	1-5	3.02 (.83)	3.03 (.81)	3.01 (.85)	-.35 (697)
Timidez	1-5	2.85 (1.04)	2.90 (1.02)	2.80 (1.05)	-1.23 (697)
Regulación emocional	1-5	1.76 (.66)	1.80 (.67)	1.73 (.65)	-1.34 (607)
<b>Criterios</b>					
Problemas de conducta	1-5	1.46 (.64)	1.28 (.42)	1.65 (.76)	<b>7.82 (674)***</b>
Agresión reactiva	1-5	1.69 (.90)	1.48 (.70)	1.91 (1.02)	<b>6.37 (674)***</b>
Agresión proactiva	1-5	1.32 (.61)	1.26 (.50)	1.38 (.71)	<b>2.63 (674)**</b>
Problemas emocionales	0-2	.34 (.41)	.34 (.43)	.34 (.38)	-.22 (673)

*Nota:* DT = Desviación típica

gl = Grados de libertad

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

En relación a las puntuaciones diferenciales en niños y niñas, se comprueba que los niños presentan niveles significativamente más elevados que las niñas en los criterios conductuales, esto es, los problemas de conducta y los comportamientos agresivos. Asimismo, obtienen puntuaciones más altas en los rasgos psicopáticos de dureza/insensibilidad emocional e impulsividad, así como en la dimensión temperamental de actividad. Para ninguna de las variables predictoras ni en las variables criterio ocurre que las niñas obtengan una puntuación media superior a la de los niños.

De todos modos, debe tenerse en cuenta que, tal y como se esperaba, debido a la corta edad de la muestra y su pertenencia a la población general, las puntuaciones medias en problemas de conducta, agresión y problemas emocionales, son bajas.

Prosiguiendo con el examen de los datos, el siguiente paso consistió en comprobar el valor de las correlaciones halladas entre las variables predictoras y los problemas comportamentales. En la Tabla 3 se recogen las correlaciones entre las seis variables predictoras –grandiosidad, insensibilidad, impulsividad, actividad, emocionalidad y timidez– y los criterios –problemas de conducta, agresividad reactiva, agresividad proactiva y problemas emocionales– considerados en la muestra.

Tabla 3.

*Correlaciones entre los predictores y los criterios de la muestra.*

	<b>Problemas de conducta</b>	<b>Agresión reactiva</b>	<b>Agresión proactiva</b>	<b>Problemas emocionales</b>
Grandiosidad	<b>.23***</b>	<b>.18***</b>	<b>.16***</b>	-.06
Insensibilidad	<b>.18***</b>	<b>.12**</b>	.07	.004
Impulsividad	<b>.25***</b>	<b>.21***</b>	<b>.13**</b>	.03
Actividad	<b>.22***</b>	<b>.20***</b>	<b>.15***</b>	.04
Emocionalidad	<b>.14**</b>	<b>.10*</b>	<b>.11**</b>	.08
Timidez	<b>-.19***</b>	<b>-.16***</b>	<b>-.14**</b>	.04
Regulación emocional	<b>-.25***</b>	<b>-.20***</b>	<b>-.17***</b>	<b>-.14**</b>

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

Como puede observarse en dicha tabla, la grandiosidad, la insensibilidad, la impulsividad, la actividad y la emocionalidad mantienen relaciones directas estadísticamente significativas con los problemas de conducta y la agresión, tanto reactiva como proactiva. A este respecto, sólo cabe una excepción, pues la insensibilidad no correlaciona significativamente con la agresión proactiva. Asimismo, se debe señalar que la correlación con más peso encontrada en este análisis es la que se da, de manera directa, entre la impulsividad y los problemas de conducta ( $r = .25, p < .001$ ), seguida de la correlación directa entre la grandiosidad y los problemas de conducta ( $r = .23, p < .001$ ).

La timidez también presenta relaciones estadísticamente significativas con los tres criterios mencionados. Sin embargo, sus relaciones son inversas, lo que significa que un mayor grado de timidez, implica menores niveles de problemas conductuales y de agresión –ya sea ésta reactiva o proactiva.

Ninguno de los predictores anteriores se relaciona de modo significativo con los problemas emocionales.

En cuanto al predictor mediador (la regulación emocional), se comprueba que correlaciona significativamente con todos los criterios, y lo hace siempre de manera inversa. La variable con que más fuerza se relaciona es “problemas de conducta” ( $r = -.25, p < .001$ ).

A fin de examinar la fuerza y dirección de las relaciones existentes entre las variables predictoras entre sí, en la Tabla 4 se presentan los valores de las correlaciones entre los factores predictores. Como se observa en la misma, salvo para la timidez, todas las variables predictoras están interrelacionadas directa y significativamente. La relación más fuerte es la establecida entre el rasgo de grandiosidad con la insensibilidad emocional, siendo también altamente significativas las interrelaciones entre los tres rasgos psicopáticos. Debe destacarse, igualmente, la fuerte correlación positiva encontrada entre la impulsividad y las variables temperamentales “actividad” y “emocionalidad”.

En cuanto a las habilidades de regulación emocional, puede observarse que presentan correlaciones significativas en sentido negativo con todas las variables predictoras, excepto con la timidez, siendo la más alta de ellas la relación inversa establecida con la impulsividad.

Tabla 4.

Correlaciones entre los predictores entre sí.

	1	2	3	4	5	6
1 Grandiosidad						
2 Insensibilidad	.53***					
3 Impulsividad	.49***	.45***				
4 Actividad	.16***	.14***	.40***			
5 Emocionalidad	.27***	.22***	.40***	.20***		
6 Timidez	-.10**	.06	-.19***	-.19***	.07	
7 Regulación emocional	-.31***	-.32***	-.44***	-.23***	-.40***	.01

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

Por otra parte, también se comprobó que todos los criterios mantienen entre sí correlaciones directas estadísticamente significativas.

### 3.2 Análisis predictivos

Confirmadas las correlaciones existentes entre las variables de estudio, se recurrió al análisis de regresión lineal múltiple, a fin de conocer la capacidad predictiva relativa de los rasgos psicopáticos y las variables temperamentales sobre los problemas conductuales y emocionales de los escolares.

Para controlar la influencia de la variable “género” sobre las variables criterio, se optó por el modelo de regresión por pasos (*Stepwise regression*), introduciéndola siempre en el primer paso, previamente a la consideración de las variables predictoras. Asimismo, con su introducción en el último paso del análisis, este procedimiento permite comprobar en qué medida la regulación emocional contribuye, a mayores de los rasgos psicopáticos y temperamentales, a la predicción de los distintos comportamientos problemáticos.

Los resultados de los análisis de regresión realizados sobre los problemas de conducta se muestran en la Tabla 5. En ella se comprueba que actúan como predictores, en sentido positivo, la grandiosidad, la actividad, la emocionalidad y, en sentido negativo, la timidez. Finalmente, los resultados muestran el poder predictivo añadido de la regulación emocional. Tal como se observa en la Tabla 5, su incorporación al modelo supone la pérdida de la capacidad predictiva del rasgo temperamental “emocionalidad”. De este modo, el género, la

grandiosidad, la actividad, la timidez y la regulación explican un 18% de la varianza de los problemas de conducta.

Tabla 5.

*Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "problemas de conducta".*

			$\beta$	$R^2$ corregida
<b>Problemas de conducta</b>	<i>Paso 1</i>	Género	-.26***	.07***
	<i>Paso 2</i>	Género	-.24***	.17***
		Grandiosidad	.11*	
		Insensibilidad	.08	
		Impulsividad	.04	
		Actividad	.10*	
		Emocionalidad	.11*	
		Timidez	-.15***	
	<i>Paso 3</i>	Género	-.24***	.18***
		Grandiosidad	.10*	
		Actividad	.09*	
		Timidez	-.16***	
		Regulación emocional	-.14***	

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

En lo que a la agresión reactiva respecta, tal y como se puede observar en la Tabla 6, tras controlar el efecto del género, se revelan como predictores significativos las dimensiones temperamentales “actividad” y “timidez”, que comparten su capacidad de predicción junto con la regulación emocional (el modelo predictivo resultante explica un 11% de la varianza de la agresión reactiva).

Tabla 6.

Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "agresión reactiva".

			$\beta$	R <sup>2</sup> corregida
<b>Agresión reactiva</b>	<i>Paso 1</i>	Género	-.19***	.04***
	<i>Paso 2</i>	Género	-.17***	.10***
		Grandiosidad	.10	
		Insensibilidad	.04	
		Impulsividad	.05	
		Actividad	.10*	
		Emocionalidad	.08	
		Timidez	-.10*	
	<i>Paso 3</i>	Género	-.17***	.11***
		Actividad	.09*	
		Timidez	-.10*	
		Regulación emocional	-.10*	

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

Con relación al comportamiento agresivo proactivo, los resultados del análisis de regresión se muestran en la Tabla 7. En este caso, se revelan como factores predictivos el rasgo psicopático “grandiosidad” y las tres dimensiones temperamentales “actividad”, “emocionalidad” y “timidez” (esta última en sentido negativo). En la configuración de la ecuación final, al incluir la regulación emocional, la emocionalidad pierde su efecto predictivo. En su conjunto, la grandiosidad, la actividad, la timidez y la regulación emocional, explican una escasa proporción de varianza (R<sup>2</sup> corregida = .06), aunque la ecuación de predicción se muestra estadísticamente significativa (p < .001).

Tabla 7.

Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "agresión proactiva".

			$\beta$	$R^2$ corregida
<b>Agresión proactiva</b>	<i>Paso 1</i>	Género	-.05	.00
	<i>Paso 2</i>	Grandiosidad	.13*	.05***
		Insensibilidad	-.03	
		Impulsividad	-.007	
		Actividad	.10*	
		Emocionalidad	.10*	
		Timidez	-.11*	
	<i>Paso 3</i>	Grandiosidad	.12*	.06***
		Actividad	.10*	
		Timidez	-.11*	
		Regulación emocional	-.11*	

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

En último lugar, y en cuanto a los problemas emocionales, en la Tabla 8 se muestra como, a pesar de que ninguno de los rasgos psicopáticos ni temperamentales considerados tiene capacidad predictiva sobre ellos, la introducción en la ecuación de regresión de la regulación emocional, revela su capacidad de predicción, si bien con un bajo porcentaje de varianza explicada (.02%).

Tabla 8.

Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "problemas emocionales".

			$\beta$	$R^2$ corregida
<b>Problemas emocionales</b>	<i>Paso 1</i>	Género	-.04	-.001
	<i>Paso 2</i>	Grandiosidad	-.09	.004
		Insensibilidad	.03	
		Impulsividad	.03	
		Actividad	.05	
		Emocionalidad	.07	
		Timidez	.05	
	<i>Paso 3</i>	Regulación emocional	-.17**	.02*

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05



### 3.3 Modelos de ecuaciones estructurales

En último lugar, el recurso al *path analysis* permitió examinar el grado de ajuste de un modelo predictivo que considera la contribución directa e indirecta de las variables predictoras para explicar la variabilidad de los criterios.

En un primer momento, se introdujeron como predictores directos de los problemas conductuales y emocionales todos los rasgos psicopáticos y temperamentales contemplados en el estudio. Sin embargo, el ajuste de este modelo resultó no ser adecuado (i.e. índices de ajuste no interpretables), por lo que se procedió a diferentes exploraciones, siguiendo los índices de modificación que el propio programa estadístico Mplus proporciona a fin de optimizar la adecuación del modelo predictivo propuesto. Los índices de bondad de ajuste del modelo resultante fueron adecuados:  $\chi^2 = 1.52$ , 2 gl; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA = .00, 90% CI [.00, .07]; y SRMR = .01<sup>2</sup>.

Tal como se aprecia en la Tabla 9 –que expone los resultados del *path analysis* con relaciones directas entre los predictores y los criterios–, este modelo incluye, como variables predictoras, la grandiosidad ( $\beta = .18$ ), la actividad ( $\beta = .16$ ), la emocionalidad ( $\beta = .09$ ) y la timidez ( $\beta = -.16$ ) sobre los problemas de conducta. Asimismo, la grandiosidad ( $\beta = .14$ ), la actividad ( $\beta = .14$ ) y la timidez ( $\beta = -.14$ ) muestran capacidad predictiva sobre la agresión reactiva y proactiva. En relación a los problemas emocionales, y a diferencia de los resultados de los análisis de regresión, en el *path analysis*, se revela como única variable predictora la emocionalidad ( $\beta = .10$ ).

Tabla 9.

Resultados del *path analysis* con relaciones directas entre las variables predictoras y los criterios.

	Problemas de conducta	Agresión reactiva	Agresión proactiva	Problemas emocionales
	$\beta$			
Grandiosidad	.18***	.14***	.12**	-.08
Actividad	.16***	.14***	.11*	
Emocionalidad	.09*	.06	.08	.10*
Timidez	-.16***	-.14**	-.13**	

\*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

<sup>2</sup> Los valores para un ajuste óptimo son: CFI > .95; TLI > .95; RMSEA y SRMR ≤ .05.

Para completar el proceso de análisis de datos, se procedió a considerar la regulación emocional como variable mediadora en el *path model*. Al igual que en el caso anterior, se comenzó añadiendo como variables predictoras la grandiosidad, la insensibilidad, la impulsividad, la actividad, la emocionalidad y la timidez. No obstante, dicho modelo no presentó un ajuste apropiado por lo que, teniendo en consideración los índices de modificación ofrecidos por el propio programa estadístico, se eliminó la variable “impulsividad”. Los parámetros de bondad de ajuste del modelo resultante fueron adecuados:  $\chi^2 = 15.57$ , 6 gl; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .05, 90% CI [.02, .07]; y SRMR = .02.

En la Figura 1 se representa dicho modelo. En sus extremos se muestran las correlaciones entre las variables predictoras entre sí y entre los criterios entre sí. Los valores representados en el cuerpo del modelo hacen referencia a los valores  $\beta$ .

En este modelo, la insensibilidad emocional adquiere significación, con efectos mediados a través de la regulación emocional ( $\beta = -.24$ ), sobre las variables criterio.

Asimismo, la grandiosidad continúa manteniendo sus efectos directos sobre los problemas de conducta ( $\beta = .13$ ), la agresión reactiva ( $\beta = .13$ ) y la agresión proactiva ( $\beta = .13$ ); sin presentar efectos mediados a través de la regulación. Y lo mismo sucede con la timidez, que mantiene sus relaciones directas con los problemas de conducta ( $\beta = -.17$ ), la agresión reactiva ( $\beta = -.14$ ) y la agresión proactiva ( $\beta = -.13$ ), pero no ejerce relaciones mediadas.

Por su parte, la actividad, además de los efectos directos sobre los problemas de conducta ( $\beta = .14$ ), la agresión reactiva ( $\beta = .13$ ) y la agresión proactiva ( $\beta = .10$ ) –que ya poseía en el modelo anterior–, ejerce también efectos mediados sobre todos criterios a través de la regulación emocional ( $\beta = -.14$ ).

La emocionalidad, que en el *path model* previo poseía efectos directos sobre los problemas de conducta y los problemas emocionales, ahora los pierde, y los ejerce a través de su relación con la regulación emocional ( $\beta = -.33$ ).

En último término cabe indicar que la regulación emocional mantiene relaciones significativas con todas las variables criterio, a saber: los problemas de conducta ( $\beta = -.14$ ), la agresión reactiva ( $\beta = -.11$ ), la agresión proactiva ( $\beta = -.11$ ) y los problemas emocionales ( $\beta = -.13$ ).

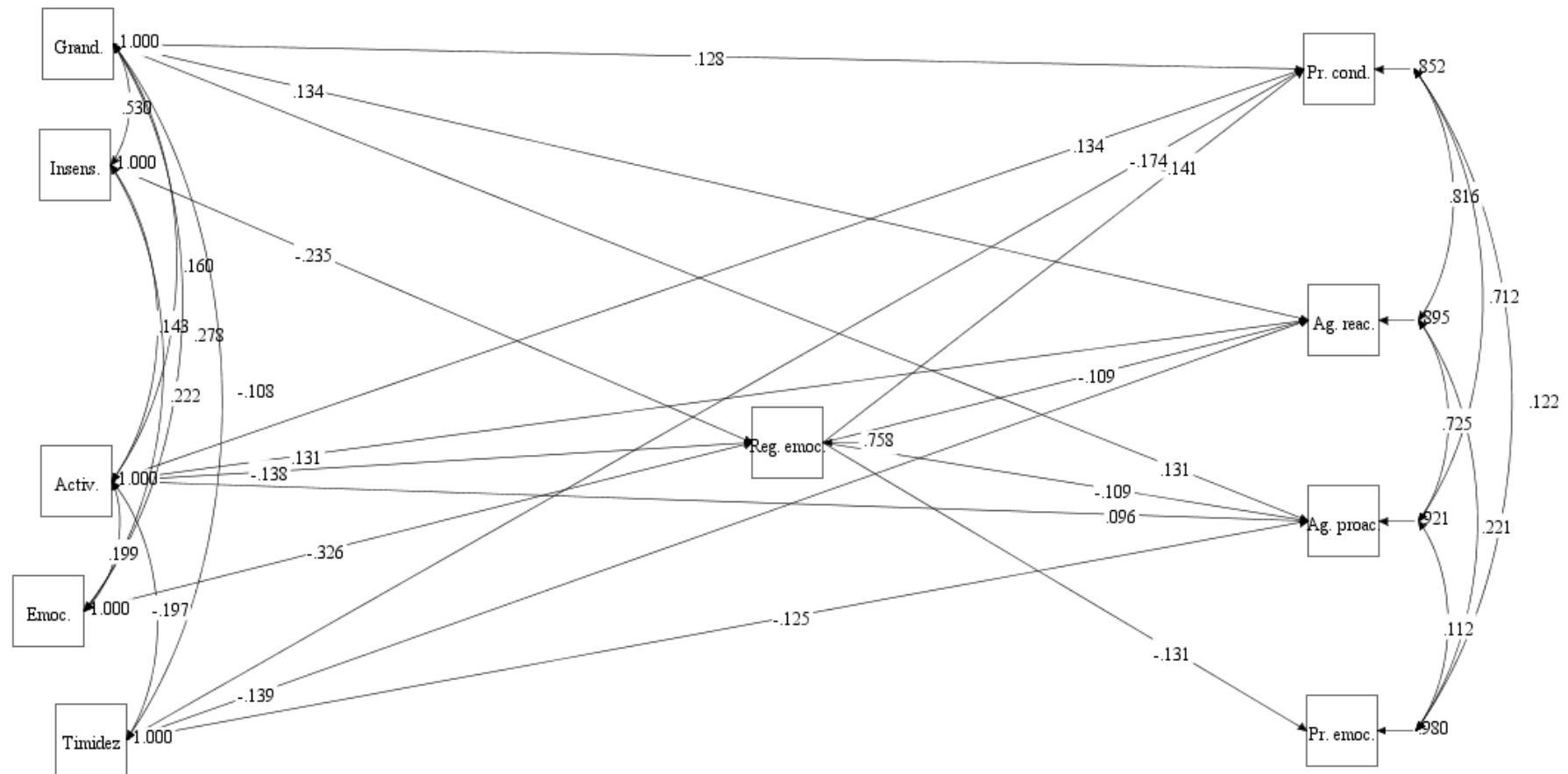


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales con los rasgos psicopáticos y temperamentales como predictores y la regulación emocional como variable mediadora de los problemas conductuales y emocionales.

Nota: Grand. = Grandiosidad, Insens. = Insensibilidad, Activ. = Actividad, Emoc. = Emocionalidad, Reg. emoc. = Regulación emocional, Pr. cond. = Problemas de conducta, Ag. reac. = Agresión reactiva, Ag. proac. = Agresión proactiva, Pr. emoc. = Problemas emocionales. Índices de bondad de ajuste:  $\chi^2 = 15.57$ , 6 gl; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .05, 90% CI [.02, .07]; y SRMR = .02.

## Discusión

A la luz de los resultados obtenidos, y en concordancia con la literatura científica revisada, se confirma la relación existente entre determinadas variables disposicionales –rasgos temperamentales y psicopáticos– y las dificultades conductuales y emocionales en la niñez.

En este sentido, y en relación a los rasgos temperamentales, los datos de la presente muestra permiten ratificar que un temperamento caracterizado por altos niveles de actividad se relaciona, de manera directa, con la presencia de problemas externalizantes (problemas de conducta y agresión), en coherencia con los resultados encontrados por Abulizi et al. (2017), quienes hallaron, empleando las mismas escalas, que un temperamento activo se asociaba con futuros problemas de conducta. Asimismo, nuestros resultados muestran los efectos directos de una elevada emocionalidad sobre el desarrollo de problemas de comportamiento, si bien ésta no parece afectar a la manifestación de conductas agresivas. Además, tal y como era de esperar, altos niveles de emocionalidad también predicen, de manera directa, la presencia de dificultades internalizantes, en consonancia con los resultados del estudio de Abulizi et al. (2017). Estos resultados convergen con la propuesta de los autores De Pauw y Mervielde (2010), que abogan por considerar la emocionalidad como un predictor inespecífico de una gran variedad de dificultades.

No obstante, en el presente estudio no se evidencia el hallazgo de Abulizi et al. (2017) en cuanto a la asociación entre el rasgo de timidez y los problemas de corte emocional; sino que nuestros resultados ponen de manifiesto su relación inversa con los problemas

externalizantes, de manera que la alta desinhibición social predice futuros problemas conductuales.

Por su parte, y en relación con los rasgos psicopáticos, en esta investigación se hace patente la existencia de una relación directa entre los elevados niveles de grandiosidad y los problemas externalizantes, en tanto que no se evidencia la relación de aquélla con el desarrollo de dificultades emocionales. En contraste con los resultados de la investigación de Frogner et al. (2016) –en la que se empleó el mismo instrumento para evaluar los rasgos de personalidad psicopática–, en el presente estudio los rasgos de dureza/insensibilidad emocional e impulsividad no actúan como predictores de los problemas externalizantes, mientras que dichos autores encontraron que las tres dimensiones psicopáticas –grandiosidad, dureza/insensibilidad e impulsividad– predecían la manifestación de problemas de conducta, siendo además, la grandiosidad, la variable con menor relación, al contrario de lo que sucede en el presente análisis. No obstante, esto puede ser debido a que en la mencionada investigación, los autores analizaban la predicción de futuros problemas externalizantes a partir de la concomitancia presente con rasgos psicopáticos y problemas de conducta.

Por ende, con respecto al primero objetivo de este trabajo: “Analizar la capacidad predictiva relativa de los rasgos temperamentales y psicopáticos en los niños/as sobre el desarrollo de problemas conductuales y emocionales”, se encuentra que los rasgos temperamentales y psicopáticos influyen, de manera directa, en el desarrollo tanto de dificultades conductuales como afectivas. Además, esto corrobora la idea que recientemente ha venido destacando la investigación epidemiológica, al plantear la co-ocurrencia de ambas problemáticas (Basten et al., 2015; Boylan et al., 2007; Egger y Angold, 2006).

En base a lo expuesto, los resultados del presente trabajo indican, en cuanto a la predicción de las dificultades externalizantes, que las variables con mayor poder de predicción son de tipo temperamental –dado que la grandiosidad es el único rasgo psicopático con capacidad predictiva–. Con respecto a las dificultades internalizantes, el temperamento es el que, igualmente, se revela como factor predictor predominante, siendo, en este caso, el poder predictivo exclusivo de la dimensión “emocionalidad”.

Cuando se aumenta la complejidad de la ecuación de predicción, añadiendo el predictor “regulación emocional” como mediador de las relaciones directas entre las variables disposicionales y los problemas externalizantes e internalizantes, no sólo ocurre que el

modelo resultante sigue mostrando un adecuado ajuste psicométrico, sino que aparecen una serie de relaciones distintivas que cabe destacar.

Con respecto a la relación de las variables temperamentales con la regulación emocional, es preciso añadir que las únicas que presentan una relación significativa son la actividad y la emocionalidad, ambas de manera inversa, de modo que, a mayores niveles de actividad, o de emocionalidad, menor capacidad de regulación de las emociones. Esta última relación concuerda con los resultados del estudio de Blair et al., (2004), llevado a cabo con preescolares, en el que se halló que un temperamento con altos niveles de emocionalidad se relacionaba inversamente con la regulación emocional.

En lo que a la relación de los rasgos psicopáticos con la regulación emocional respecta, cabe apuntar que, en el presente estudio, no se evidencian relaciones significativas entre la grandiosidad y la impulsividad con la regulación emocional. No obstante, sí se constata una relación significativa entre la dureza/insensibilidad y la regulación emocional. Dicha relación es de tipo inverso, por lo que, a mayores niveles de dureza/insensibilidad, menor es la capacidad de regulación emocional. Esto resulta coherente con los hallazgos de Garofalo et al. (2018), quienes encontraron que el componente afectivo de la psicopatía (la insensibilidad emocional), se relaciona con la desregulación de las emociones.

Por otra parte, las habilidades de regulación emocional se relacionan con los problemas de conducta, con la agresividad –reactiva y proactiva– y con los síntomas emocionales, si bien todas estas relaciones son inversas. Esto implica que cuanto menos adecuadas son las habilidades autorregulatorias, se predicen más problemas, tanto de índole conductual como emocional, en consonancia con los hallazgos de Rydell et al. (2007) y Braet et al. (2014), respectivamente.

Asimismo, en función del segundo objetivo: “Examinar la influencia desempeñada por las habilidades de regulación emocional en la relación de predicción entre los rasgos temperamentales y psicopáticos y los problemas conductuales y emocionales en los niños/as”, se aprecia que, al añadir el predictor “regulación emocional” como mediador de las relaciones directas, varía el efecto de los rasgos temperamentales y psicopáticos sobre dichas problemáticas, adquiriendo relevancia relaciones que no eran significativas en el modelo de predicción directa.

En referencia a las características temperamentales, la variable “actividad”, además de los efectos directos sobre los problemas de conducta y la agresión, muestra efectos de

carácter indirecto, a través de la regulación emocional, no sólo con dichos problemas externalizantes, sino también con los internalizantes. Además, la emocionalidad pierde su efecto directo sobre el desarrollo de problemas emocionales, para ejercerlo de manera mediada. El efecto de la timidez, por su parte, no se ve alterado, y continúa afectando, únicamente de manera directa y negativa al desarrollo de problemas externalizantes.

Con respecto a los rasgos psicopáticos, la dureza/insensibilidad adquiere relevancia como predictor indirecto de las dificultades conductuales y emocionales. Aun así, en el modelo mediado, las variables temperamentales continúan siendo los principales predictores tanto de los problemas externalizantes como de los internalizantes.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación evidencian que la falta de adecuadas estrategias de regulación emocional para controlar las emociones negativas lleva a la manifestación de problemas comportamentales y agresividad, pues como señalan Pardini y Frick (2013), los niños/as con dificultades para regular de la ira y la frustración, con frecuencia muestran conductas desafiantes que suelen preceder al desarrollo de problemas externalizantes. Así pues, nuestros hallazgos concuerdan con los encontrados por Rydell et al. (2007). En esta investigación, las autoras observaron, en niños/as de entre 5 y 6 años, que la deficiente regulación de las emociones se asociaba a un elevado nivel de problemas externalizantes. En este sentido, Robertson, Daffern y Bucks (2012), tras una pormenorizada revisión de los estudios longitudinales publicados los cinco años anteriores sobre la relación entre la regulación emocional y la conducta agresiva en la infancia, concluyeron que existen numerosas evidencias que apoyan la estrecha relación entre la desregulación emocional y los problemas externalizantes.

Asimismo, en el presente estudio se confirma la relación entre la falta de regulación emocional y la existencia de dificultades de corte afectivo. Esta idea está en línea con los resultados de Braet et al. (2014), que evidenciaban la relación entre la desregulación emocional y los problemas afectivos en los niños/as.

Por ende, puede concluirse que, la existencia de determinadas variables disposicionales, unidas a unas escasas habilidades de regulación emocional, pueden dar lugar a la presentación conjunta de dificultades conductuales y emocionales, la cual, tal y como evidencian estudios recientes (Basten et al., 2015), es habitual. Por este motivo, y debido a lo complicado que puede resultar llevar a cabo intervenciones eficaces con niños con rasgos psicopáticos y/o con determinadas características temperamentales —elevados niveles de

actividad y emocionalidad y bajos niveles de timidez—, se vuelven precisas intervenciones eficaces que tengan en consideración sus necesidades y características particulares. Así, por ejemplo, con niños altos en dureza/insensibilidad debe evitarse el empleo del castigo, utilizando, en su lugar, el refuerzo positivo, ya que éstos suelen presentar un estilo orientado a la recompensa (Frick et al., 2014). Además, tal como señalan Ribeiro da Silva, Rijo y Salekin (2013), dichas intervenciones han de contemplar la educación emocional (i.e. reconocimiento, expresión, regulación y autonomía emocional). De este modo, además de trabajar las dificultades externalizantes, se estaría trabajando también sobre las características temperamentales y los rasgos psicopáticos en sí mismos.

En definitiva, se hace patente la necesidad de dotar a los niños y niñas en edad preescolar —etapa evolutiva que, debido a la gran plasticidad cerebral, se convierte en el momento ideal para llevar a cabo dichas intervenciones— de las herramientas de regulación emocional apropiadas a su nivel de desarrollo. Siguiendo a Blair et al. (2015) tales iniciativas de intervención ayudar a los menores a adaptarse de manera exitosa al medio, aumentando así su calidad de vida y logrando un funcionamiento social positivo.

Es por ello que, como último objetivo de este estudio (“Proponer una iniciativa de prevención temprana de los problemas comportamentales y emocionales, centrada en intervenir sobre la capacidad de regulación emocional de los niños/as, con el propósito de dotarles de conocimientos y habilidades que les permitan gestionar adecuadamente sus estados y respuestas emocionales y modular su conducta manifiesta”), y conforme a los hallazgos confirmados en su parte empírica, se ha confeccionado una propuesta de intervención preventiva dirigida a niños/as en etapa de transición entre el periodo preescolar y el escolar, pues este momento implica una situación de mayor susceptibilidad a la experimentación de dificultades conductuales y/o emocionales. El programa, denominado *Me emociono con ELISA*, está compuesto por 6 bloques temáticos desarrollados a lo largo de 11 sesiones; y está diseñado para ser llevado a cabo por los maestros/as en el aula. En el Anexo de adjunta la descripción completa del programa y sus sesiones.

Finalmente, cabe especificar las principales limitaciones de este trabajo. En primer lugar, este estudio se centra en las características temperamentales y los rasgos psicopáticos como predictores de los problemas externalizantes e internalizantes en la niñez, en detrimento de otras variables contextuales, como las prácticas parentales o la privación psicosocial, que también pueden interferir en la evolución de las problemáticas tratadas, y que deberían ser tenidas en cuenta en estudios posteriores. En segundo lugar, al estudiar a una población de



tan corta edad, ciertas variables disposicionales, en particular la dureza/insensibilidad, pueden no manifestarse claramente, siendo muy difíciles de detectar por parte de terceros informantes. Por ende, la información que de ellas se desprende debe ser interpretada con cautela. En tercer lugar, las variables predictoras fueron medidas por los padres/madres, en tanto que los criterios por los maestros/as, lo que puede reducir la fiabilidad de las medidas. Para aumentar la fiabilidad inter-jueces, sería necesario analizar los dos tipos de variables a través de ambos informantes. En último lugar, como el Proyecto ELISA es una investigación longitudinal en marcha, el presente estudio se realiza sobre los datos recogidos en la evaluación inicial y el primer seguimiento a un año, cuando para poder analizar las trayectorias de evolución de los problemas comportamentales y emocionales, el reto de la literatura actual en este ámbito, es imprescindible contar con datos de tres momentos de evaluación. En este sentido, el análisis futuro de los datos de seguimiento, producto de las evaluaciones posteriores del Proyecto ELISA, permitirá comprobar y dar solidez a los resultados predictivos hallados en este trabajo.

## Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos en el presente trabajo, se extraen las siguientes conclusiones:

– En la niñez temprana, se revelan más frecuentes los problemas conductuales frente a los emocionales. Es esperable, sin embargo, que a medida que los niños/as crezcan y se incremente el abanico de las emociones que experimenten, así como su su capacidad para reconocerlas, aumente el riesgo de presentar problemas afectivos.

– Considerando las posibles diferencias por género entre niños y niñas de preescolar en las variables disposicionales que son contempladas como predictores de los problemas comportamentales, se encuentra que los niños muestran mayores niveles de dureza/insensibilidad emocional, impulsividad y actividad que las niñas, en coherencia con los hallazgos en edad infantil recogidos en la literatura más reciente.

– El modelo de predicción de los problemas externalizantes en la niñez temprana hallado en este estudio revela que el rasgo psicopático con mayor poder predictivo es la grandiosidad, en contraste con lo establecido en la literatura clásica, en la que se identifica la dureza/insensibilidad como la dimensión esencial de la psicopatía y, por ende, como factor predictor principal de los problemas de conducta de inicio temprano. Sin embargo, numerosos estudios recientes ponen de manifiesto las dificultades de medición de este rasgo en niños/as de preescolar y cuestionan su primacía en la explicación de los problemas comportamentales infantiles. En su lugar, abogan por el recurso a un modelo multidimensional de los rasgos

psicopáticos cuando se pretende predecir problemáticas comportamentales a edades tempranas.

– El propósito predictivo del presente estudio de los problemas de conducta de inicio temprano explica su realización sobre una muestra de corta edad siguiendo un diseño longitudinal. Justamente en la investigación longitudinal está la clave del avance en este ámbito de conocimiento, pues es la que permitirá conocer las trayectorias de desarrollo de los problemas externalizantes e internalizantes durante la niñez.

– Los hallazgos de este estudio apoyan la consideración de la regulación emocional como aspecto crítico en la prevención de los problemas comportamentales de inicio temprano. Al actuar como factor mediador entre las variables predictivas de corte disposicional y los problemas conductuales y emocionales, y ser susceptible de cambio, se convierte en un foco prometedor para la intervención psicológica dirigida a prevenir el riesgo de desarrollo de trayectorias de desajuste emocional y comportamental.

## Referencias bibliográficas

- Abulizi, X., Pryor, L., Michel, G., Melchior, M. y van der Waerden, J. (2017). Temperament in infancy and behavioral and emotional problems at age 5.5: The EDEN mother-child cohort. *PLOS ONE*, 12(2), e0171971. doi:10.1371/journal.pone.0171971
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1-37. doi:10.1037/h0093906
- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., ... van der Ende, J. (2015). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 393-404. doi:10.1007/s10802-015-9993-y
- Bittner, A., Egger, H. L., Erkanli, A., Costello, E., Foley, D. L. y Angold, A. (2007). What do childhood anxiety disorders predict? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1174-1183. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01812.x
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. y Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073. doi:10.1037/a0039472
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. y Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443. doi:10.1016/j.jsp.2004.10.002

- Bobes-Bascarán, M. T., Jover, M., Llacer, B., Caroti, J. M. y Sanjuán, J. (2011). Adaptación española del EAS Temperament Survey para la evaluación del temperamento infantil. *Psicothema*, 23, 160-166.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. doi:10.1017/s0954579410000416
- Boylan, K., Vaillancourt, T., Boyle, M. y Szatmari, P. (2007). Comorbidity of internalizing disorders in children with oppositional defiant disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(8), 484-494. doi:10.1007/s00787-007-0624-1
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vanderwalle, J., Vandervivere, E., Wante, L., ... Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 493-504. doi:10.1007/s10608-014-9616-x
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. doi:10.1037/0012-1649.39.2.222
- Buss, A. H. y Plomin, M. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. y Gilliom M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488. doi:10.1017/s0954579400003114
- Colins, O. F., Andershed, H., Frogner, L., Lopez-Romero, L., Veen, V. y Andershed, A.-K. (2014). A new measure to assess psychopathic personality in children: The Child Problematic Traits Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(1), 4-21. doi:10.1007/s10862-013-9385-y
- Conduct Problems Prevention Research Group (1995). *Social Competence Scale (Parent Version)*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Cooke, D. J. y Michie, C. (2001). Refining the construct of psychopathy: Towards a hierarchical model. *Psychological Assessment*, 13(2), 171-188. doi:10.1037/1040-3590.13.2.171

- De Pauw, S. S. W. y Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(3), 313-329. doi:10.1007/s10578-009-0171-8
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Egger, H. L. y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J. y Spinrad, T. L. (2015). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 157-172). Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Barry, C. T., Bodin, S. D. y Dane, H. E. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(4), 457-470.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C. y Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1-57. doi:10.1037/a0033076
- Frick, P. J. y White, S. F. (2008). Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 359-375. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x
- Frogner, L., Gibson, C. L., Andershed, A.-K. y Andershed, H. (2016). Childhood psychopathic personality and callous-unemotional traits in the prediction of conduct problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(2), 211-225. doi:10.1037/ort0000205
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M. y Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children.

- European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9. doi:10.1007/s00787-006-0562-3
- Garofalo, C., Neumann, C. S. y Velotti, P. (2018). Difficulties in emotion regulation and psychopathic traits in violent offenders. *Journal of Criminal Justice*, 57, 116-125. doi:10.1016/j.jcrimjus.2018.05.013
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529. doi:10.2307/1130527
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 267-283.
- Lavigne, J. V., Gouze, K. R., Hopkins, J., Bryant, F. B. y Lebailly, S. A. (2011). A multi-domain model of risk factors for ODD symptoms in a community sample of 4-year-olds. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 741-757. doi:10.1007/s10802-011-9603-6
- Lilienfeld, S. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 285-291.
- López-Romero, L., Romero, E. y Andershed, H. (2015). Conduct problems in childhood and adolescence: Developmental trajectories, predictors and outcomes in a six-year follow up. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(5), 762-773. doi:10.1007/s10578-014-0518-7
- López-Romero, L., Romero, E. y Luengo, M. A. (2012). Disentangling the role of psychopathic traits and externalizing behaviour in predicting conduct problems from childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1397-1408. doi:10.1007/s10964-012-9800-9
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi:10.1037/0033-295x.100.4.674

- Muris, P. y Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 271-289. doi:10.1007/s10567-005-8809-y
- Orejas, M., Domínguez-Álvarez, B., Isdahl-Troye, A. y Villar, P. (2018). Una mirada al desarrollo conductual y psicosocial de los/las preescolares gallegos: El Proyecto ELISA. *Revista Galega de Educación*, 72, 69-72.
- Pardini, D. y Frick, P. J. (2013). Multiple developmental pathways to conduct disorder: Current conceptualizations and clinical implications. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 20-25.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. y Rohde, L. A. (2015). A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. doi:10.1111/jcpp.12381
- Ribeiro da Silva, D., Rijo, D. y Salekin, R. T. (2013). Child and adolescent psychopathy: Assessment issues and treatment needs. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 71-78. doi:10.1016/j.avb.2012.10.003
- Roberton, T., Daffern, M. y Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 72-82.
- Romero, E. (1998). Teorías sobre delincuencia en los 90. *Anuario de Psicología Jurídica*, 8, 31-59.
- Rothbart, M. K. y Derryberry, P. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. E. Lamb y A. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rydell, A. M., Thorell, L. B. y Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 293-313. doi:10.1080/17405620600783526
- Salekin, R. T. y Lynam, D. R. (2010). *Handbook of child and adolescent psychopathy*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Saudino, K. J., McGuire, S., Reiss, D., Hetherington, E. M. y Plomin, R. (1995). Parent ratings of EAS temperaments in twins, full siblings, half siblings, and step siblings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 723-733. doi:10.1037/0022-3514.68.4.723



- Saunders, M. C., Anckarsäter, H., Lundström, S., Hellner, C., Lichtenstein, P. y Fontaine, N. M. G. (2018). The associations between callous-unemotional traits and symptoms of conduct problems, hyperactivity and emotional problems: A study of adolescent twins screened for neurodevelopmental problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 47, 447-457. doi:10.1007/s10802-018-0439-1
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Kuijpers, R. C. W. M. y Janssens, J. M. A. M. (2015). Relations between internalizing and externalizing problems in early childhood. *Child and Youth Care Forum*, 44(5), 635-653. doi:10.1007/s10566-014-9296-4

## Índice de figuras

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales con los rasgos psicopáticos y temperamentales como predictores y la regulación emocional como variable mediadora de los problemas conductuales y emocionales.....	27
--	----

## Índice de tablas

Tabla 1. Consistencia interna de las escalas del estudio.....	17
Tabla 2. Estadísticos descriptivos y comparaciones de género de las variables incluidas en el estudio. ....	18
Tabla 3. Correlaciones entre los predictores y los criterios de la muestra.....	19
Tabla 4. Correlaciones entre los predictores entre sí. ....	21
Tabla 5. Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "problemas de conducta".....	22
Tabla 6. Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "agresión reactiva".....	23
Tabla 7. Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "agresión proactiva". ....	24
Tabla 8. Resultados de los análisis de regresión por pasos del género, las variables predictoras y la regulación emocional sobre el criterio "problemas emocionales". ....	24
Tabla 9. Resultados del <i>path analysis</i> con relaciones directas entre las variables predictoras y los criterios.....	25

## Anexo

# Programa preventivo *Me emociono con ELISA*

Autoras: Vellón, María Lourdes; Villar, Paula; Romero, Estrella.

Este material está sujeto a los derechos de propiedad intelectual, por lo que su uso o reproducción debe autorizarse expresamente por sus autoras.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	3
PUNTOS Y PREMIOS .....	13
PRIMERA SESIÓN .....	15
Actividad 1: Cuento interactivo. <i>La lechuza Luisa descubre las emociones</i> .....	15
Actividad 2: <i>La ruleta de las emociones</i> .....	20
Tarea para casa: <i>El atrapa-emociones</i> .....	22
SEGUNDA SESIÓN .....	23
Revisión de la tarea para casa .....	23
Actividad 1: <i>Atendemos a nuestra respiración</i> .....	23
Actividad 2: <i>Atención al tacto</i> .....	24
Tarea para casa: <i>Acuno al peluche</i> .....	26
TERCERA SESIÓN .....	27
Revisión de la tarea para casa .....	27
Actividad 1: <i>Controlando nuestra respiración</i> .....	27
Actividad 2: <i>En la cueva del troll</i> .....	28
Actividad 3: <i>El termómetro emocional</i> .....	29
Tarea para casa: <i>Intensidad del atrapa-emociones</i> .....	30
CUARTA SESIÓN .....	31
Revisión de la tarea para casa .....	31
Actividad 1: <i>Atendemos a nuestra respiración</i> .....	31
Actividad 2: <i>Los ciempiés y el milpiés</i> .....	32
Actividad 3: <i>Los caminantes cambiantes</i> .....	33
Actividad 4: <i>Atención al oído</i> .....	34
QUINTA SESIÓN .....	36
Actividad 1: <i>Respirando como una tortuga</i> .....	36
Actividad 2: <i>El bote encantado</i> .....	38
Tarea para casa: <i>Construyo mi propio bote encantado</i> .....	39
SEXTA SESIÓN .....	40
Revisión de la tarea para casa .....	40

Actividad 1: <i>Respirando como una tortuga</i> .....	40
Actividad 2: <i>Atención al olfato</i> .....	42
Actividad 3: <i>El tesoro del dragón</i> .....	43
Tarea para casa: <i>La estrella de mar</i> .....	44
SÉPTIMA SESIÓN .....	45
Revisión de la tarea para casa .....	45
Actividad 1: <i>Vamos a respirar</i> .....	45
Actividad 2: <i>Cuento. Juntos somos mejores</i> .....	45
Actividad 3: <i>Brillamos como estrellas</i> .....	48
Tarea para casa: <i>El detector de amabilidad</i> .....	50
OCTAVA SESIÓN .....	51
Revisión de la tarea para casa .....	51
Actividad 1: <i>El vuelo del cisne</i> .....	51
Actividad 2: <i>Atención a la vista</i> .....	52
Actividad 3: <i>El espejo</i> .....	53
Tarea para casa: <i>La cadena de la amabilidad</i> .....	54
NOVENA SESIÓN .....	55
Revisión de la tarea para casa .....	55
Actividad 1: <i>Mi rincón especial</i> .....	55
Actividad 2.1: <i>Cuento. Resolviendo problemas en la sabana</i> .....	57
Actividad 2.2: <i>Trucos para no estallar</i> .....	60
Actividad 3: <i>Role-playing con marionetas</i> .....	61
Tarea para casa: <i>Los guardianes silenciosos</i> .....	62
DÉCIMA SESIÓN .....	64
Revisión de la tarea para casa .....	64
Actividad 1: <i>Mi rincón especial</i> .....	64
Actividad 2: <i>Trucos para desenfadarnos</i> .....	66
UNDÉCIMA SESIÓN .....	68
Actividad 1: <i>Refrescando los trucos</i> .....	68
Actividad 2: <i>Pintando emociones</i> .....	68

## INTRODUCCIÓN

Favorecer el adecuado desarrollo socio-emocional de los niños y niñas en las aulas es una necesidad reconocida por toda la comunidad educativa, pues repercute directamente en su bienestar personal y social desde edades muy tempranas. Hasta el momento, aunque las instituciones comparten la importancia de esta tarea, todavía no ha sido incluida formalmente en el currículum formativo específico de los niveles de educación infantil y primaria, lo que se traduce en una escasez de herramientas didácticas para este fin que los/as maestros/as puedan utilizar con su alumnado.

Siendo conocedores de esta realidad actual, el grupo de investigación UNDERISK, de la Universidad de Santiago de Compostela, hemos elaborado el material que se presenta con el objetivo de proporcionar al profesorado estrategias concretas que les permitan subsanar esta carencia y trabajar transversalmente en la dotación de sus alumnos/as de conocimientos y habilidades de auto-manejo emocional.

Tanto maestras y maestros como madres y padres somos conscientes de que las habilidades de regulación emocional constituyen la base del desarrollo saludable *das nosas crianzas* a lo largo de las diferentes etapas evolutivas de la vida, ya que les permiten, no solo identificar y modelar sus emociones correctamente, sino también saber ajustarlas a las situaciones en las que se ven inmersos. El progreso más rápido y significativo en el desarrollo de la regulación de emociones se produce durante la niñez temprana. Si, en esta etapa, actuamos fomentando su instauración en los niños/as, les estaremos ayudando a monitorizar, evaluar y modificar sus reacciones emocionales para que no les resulten desbordantes y, en consecuencia, a aprender a tolerar la frustración, a moderar sus impulsos y a expresar las emociones de manera socialmente aceptable. De tal manera, estaremos contribuyendo a que niños y niñas experimenten sentimientos de comodidad y satisfacción consigo mismos y emociones positivas con mayor asiduidad. Con todo, *las crianzas* estarán en disposición de establecer relaciones sanas y satisfactorias con los demás y de ir perfilando una autoimagen y autoestima positivas, lo cual redundará en su bienestar psicológico y en su correcto ajuste al contexto escolar y social. Por el contrario, las dificultades de regulación emocional durante la niñez se asocian con una mayor prevalencia de problemas emocionales (ansiedad, depresión, retraimiento) y de conducta (desobediencia, rabietas, agresividad, hiperactividad), así como con un peor desempeño familiar, académico y social.

En calidad de expertos en la prevención de los problemas de conducta y las dificultades emocionales durante la niñez, con el programa *Me emociono con ELISA* ponemos a disposición de los centros escolares colaboradores del proyecto ELISA un compendio de actividades de educación emocional diseñadas para ser aplicadas, en el aula, por maestros/as de niños y niñas de entre 5 y 8 años de edad –no obstante, es posible extender su aplicación al ámbito de la educación no formal, así como su ampliación a una mayor franja de edad, si bien podría requerir de alguna adaptación–. Los/as maestros/as tiene un papel fundamental en el éxito de esta iniciativa, dado que son el referente inmediato de sus alumnos/as y, por ende, cuanta mayor convicción muestren a la hora llevar a cabo cada actividad, más efectivos serán los resultados.

La educación emocional debe considerarse una competencia transversal del currículum académico de educación infantil y primaria. Su enseñanza ha de seguir una metodología fundamentalmente práctica, en aras de ayudar a la apropiada interiorización de los aprendizajes. Es por ello que, a lo largo del programa *Me emociono con ELISA*, planteamos actividades de variada índole, pero todas de naturaleza práctica que buscan potenciar las fortalezas personales de los niños y el trabajo cooperativo (p. ej., manualidades, juegos de roles, dinámicas grupales, etc.). La naturaleza propia de gran parte de estas actividades, basadas en la representación y expresión emocional y corporal, así como en los fundamentos de la relajación y la meditación, permite ofrecer a los niños/as herramientas que les ayuden a contrarrestar el estrés, a vivir los sucesos diarios de un modo más atento y consciente y, en general, a aprender a disfrutar de la experiencia emocional de cada momento.

Las actividades del programa se encuentran englobadas en 6 grandes bloques, a saber: reconocimiento emocional, atención emocional, expresión emocional, regulación emocional, gestión social de las emociones y cooperación.

**El reconocimiento emocional** es la primera de las competencias emocionales a adquirir, pues gracias a ella, es posible desarrollar las demás. A través de las actividades de reconocimiento emocional, se pretende que los niños mejoren su capacidad para percibir e identificar qué emociones sienten en cada momento, y también, a través de las expresiones verbales, faciales y corporales, sean capaces de conocer qué emociones están experimentando los demás. Asimismo, resulta fundamental que sepan nombrar todas esas emociones, por lo que en este bloque también se trabaja el vocabulario emocional. Las actividades englobadas en el mismo son:



✓ *La lechuza Luisa descubre las emociones*

Esta actividad consiste en un cuento interactivo en el que se habla de diferentes emociones, acompañado de una guía (*Ayudando a Luisa a reconocer las emociones*) en la que se define brevemente cada una de ellas, se ofrecen sinónimos y se describe cómo se expresan con el rostro. Su propósito radica en mejorar el reconocimiento de las emociones mediante los gestos faciales.

A medida que el/la profesor/a va leyendo la historia, aparecen distintas emociones que experimentan los personajes. Tras cada una de ellas, el/la maestro/a formula a sus alumnos las preguntas que aparecen entre paréntesis y en cursiva. Una vez que los alumnos han respondido, el/la profesor/a lee en voz alta la descripción de esa emoción que aparece en la guía adjunta –las emociones aparecen en la guía siguiendo el mismo orden que en el cuento–, y los niños/as tratan de expresarla con su rostro.

✓ *La ruleta de las emociones*

Esta actividad es una manualidad para realizar en el aula, seguida de un pequeño juego de mímica. Se propone con el fin de fomentar el reconocimiento emocional a través de las expresiones faciales y corporales.

En primer lugar los niños, por equipos, completan su ruleta de las emociones. Cuando ya están todas las ruletas preparadas, cada equipo gira la suya y, por turnos, salen a representar, con gestos, esa emoción, para que los demás compañeros del aula la adivinen.

✓ *El atrapa-emociones*

Se trata de una tarea para realizar en casa a lo largo de una semana, con el fin de favorecer la conciencia emocional.

Los alumnos deben completar las fichas atrapa-emociones con alguna de las emociones que sintieron cada día.

✓ *El termómetro emocional*

Esta tarea es una manualidad para realizar en clase, con la que se pretende que los niños tomen conciencia de los distintos grados con que se puede vivir una emoción.

Tras una breve explicación de su profesor/a acerca de las diferentes intensidades con que se pueden experimentar las emociones, los alumnos, por equipos, colorean la lámina del termómetro emocional.

**La atención emocional**, ligada estrechamente con la competencia anterior, hace referencia a la capacidad de dirigir y focalizar la mente hacia las emociones y sensaciones propias y de los otros, eludiendo posibles estímulos distractores. Esta habilidad se puede trabajar a través de la atención a los sentidos, a los movimientos corporales y a los propios pensamientos. Las actividades que componen este bloque son las siguientes:

#### Atención a través de los sentidos

##### ✓ *Atención al tacto*

Esta actividad es una pequeña dinámica para realizar en el aula. Con ella se busca que los alumnos comprendan que pueden experimentar emociones también a través del tacto.

Los niños se sitúan en corro con los ojos cerrados y las manos a la espalda. Después el/la maestro/a coloca en sus manos un objeto pequeño que tendrán que describir. Los demás compañeros tratarán de adivinar de qué objeto se trata. Finalmente, cada niño deberá señalar qué emoción –de las enumeradas en una lista que se les adjunta– sintió al sostener ese objeto en sus manos.

##### ✓ *Atención al oído*

Esta actividad consiste en una breve dinámica de aula para trabajar la atención y la concentración.

Los niños se encuentran sentados en sus respectivos lugares y con los ojos cerrados, y el/la maestro/a hace sonar un objeto o un instrumento musical. A continuación los alumnos tratan de adivinar de qué objeto se trata.

##### ✓ *Atención al olfato*

Se trata de una dinámica para realizar en clase que busca mejorar la capacidad de atención y concentración de los alumnos.

Con los ojos tapados y las manos a la espalda, los niños deben intentar adivinar, únicamente a través del olfato, qué ingredientes hay en una serie de cajas.

##### ✓ *Atención a la vista*

Esta actividad es una dinámica de aula cuyo objetivo radica en trabajar la atención y la concentración.

En una caja el/la profesor/a deposita 10 objetos. Los niños deben acercarse a la caja por equipos y, durante 10 segundos, prestar atención a los objetos de su interior para, a continuación, anotar en una hoja todos los que recuerdan.

### Atención corporal

#### ✓ *Atendemos a nuestra respiración*

Esta tarea consiste en escuchar con atención un audio. Su propósito fundamental es que los niños tomen conciencia de su respiración y aprendan a respirar profundamente.

Para ello, en el audio se ofrecen pautas para aprender a respirar profundamente que los alumnos deberán ir aplicando.

#### ✓ *Acuno al peluche*

Esta actividad es una tarea para casa, cuya finalidad es practicar la respiración.

Cada niño, tumbado en el suelo boca arriba, coloca un pequeño peluche sobre su vientre. Mientras realiza inspiraciones y espiraciones profundas, observa cómo el peluche sube y baja.

#### ✓ *En la cueva del troll*

Esta actividad es una dinámica de grupo cuyo objetivo principal es fomentar el autocontrol.

Los niños deben seguir un patrón palmadas y pasos dibujado por el/la maestro/a en la pizarra hasta llegar al otro extremo del aula, donde encontrarán un “tesoro”.

#### ✓ *Los ciempiés y el milpiés*

Se trata de una dinámica de aula, con el propósito de fomentar la atención a los movimientos corporales.

Los miembros de cada equipo se colocan en fila india y se agarran por los hombros. Deben caminar al unísono, como si fueran un ciempiés. Finalmente, todos los ciempiés se unirán formando un milpiés, cuyos pies también se mueven de manera acompasada.

#### ✓ *La estrella de mar*

Se trata de una tarea para casa, para poner en práctica otro ejercicio de respiración.

Tumbado en el suelo boca arriba, cada niño cierra los ojos y estira los brazos y las piernas. Cada vez que realiza una inhalación profunda, extenderá brazos, manos, piernas, pies y cuello. A continuación, soltará el aire suavemente mientras se relaja.

### Conciencia de las sensaciones y los pensamientos

#### ✓ *Controlando nuestra respiración*

Esta tarea es una dinámica de clase con el propósito de enseñar a los niños a centrar su atención en la respiración.

Los alumnos, sentados en sus asientos, escuchan atentamente una breve explicación de su profesor/a, al tiempo que practican la respiración.

**La expresión emocional**, por su parte, se refiere a la manifestación o exteriorización de las emociones y sentimientos experimentados. Este componente emocional resulta fundamental para una adecuada integración y aceptación de las emociones vividas. No obstante, y en relación con el siguiente componente, su expresión debe ser controlada. Conforman este bloque las siguientes actividades:

#### ✓ *Los caminantes cambiantes*

Esta actividad es una dinámica para realizar en el aula, con el objetivo de mejorar el autocontrol corporal.

Los niños deben seguir las instrucciones acerca de cómo caminar que les irá dando, cada pocos segundos, el/la profesor/a.

#### ✓ *El tesoro del dragón*

Se trata de una dinámica de aula para mejorar la atención y la concentración y el trabajo coordinado.

Todos los niños sentados en círculo, deben ir trasladando de uno a otro diferentes objetos ruidosos, procurando hacer el menor ruido posible. En una segunda parte de la dinámica, los alumnos jugarán con los ojos cerrados.

#### ✓ *El vuelo del cisne*

Esta actividad es una dinámica para realizar en clase, con el fin de trabajar la conciencia corporal.

De pie y formando un círculo, los niños bailarán libremente mientras suena, de fondo, la B.S.O. de *El último mohicano*. Cuando la música se detenga, el/la maestro/a describirá diferentes ejercicios de relajación que los niños deberán realizar al mismo

tiempo. Después volverá a sonar la música y los niños volverán a bailar libremente, y cuando se detenga, de nuevo realizarán los ejercicios de respiración, pero en esta ocasión, los repetirán dos veces. Y así sucesivamente hasta que los alumnos realicen los ejercicios de respiración cuatro veces consecutivas.

✓ *Pintando emociones*

Esta tarea es una manualidad para realizar en el aula o en el patio. Su propósito principal es permitir a los niños expresar libremente sus emociones a través del arte.

Mientras escuchan diferentes canciones, que transmiten distintas emociones (como alegría, tristeza o enfado), los niños plasman en papel, con pintura de dedos, las emociones que sienten en cada momento.

**La regulación emocional** puede ponerse en práctica con éxito una vez adquiridas las competencias de reconocimiento y atención emocional. Además, se encuentra fuertemente vinculada a la expresión apropiada de las emociones, pues es la habilidad que permite gestionar adecuadamente las emociones propias y las ajenas, por lo que resulta de vital importancia en las interacciones con los otros. Las actividades propuestas para trabajar la regulación emocional son:

✓ *Respirando como una tortuga*

Se trata de una actividad que consiste en escuchar con atención un audio que enseña a los niños a respirar profundamente y a calmarse.

En el audio se ofrecen pautas para aprender a respirar profundamente que los alumnos deberán ir aplicando.

✓ *El bote encantado*

Esta actividad es una manualidad para realizar en clase. La finalidad del bote encantado radica en ayudar a los alumnos a calmarse y a liberarse de los estados de estrés y ansiedad.

Los niños, por equipos, deben construir su propio bote encantado, empleando para ello una botella o frasco, agua tibia, purpurina de colores y cola líquida.

✓ *Mi rincón especial*

Esta actividad consiste en escuchar atentamente un audio que enseña a los niños a respirar profundamente y a calmarse.

En el audio se ofrecen pautas para aprender a respirar profundamente que los alumnos deberán ir aplicando.

✓ *Trucos para desenfadarnos*

Consiste en una dinámica de aula con el fin de que los niños conozcan un gran repertorio de técnicas de regulación emocional.

Los propios alumnos hacen una lluvia de ideas proponiendo trucos para calmarse en clase. Las ideas más votadas se plasman en un póster, que después será colgado en un lugar visible de la clase.

**La gestión social de las emociones** hace alusión al manejo oportuno de las emociones ante situaciones de conflicto interpersonal, facilitando la prevención, la identificación y la resolución de problemas. Se basa en un conjunto de habilidades como la empatía, la asertividad, el autocontrol, la negociación, etcétera. Este componente emocional se trabaja a través de las actividades que se señalan a continuación:

✓ *El espejo*

Se trata de una dinámica de clase para fomentar la empatía.

Por parejas, los niños se colocan de pie uno frente al otro. Mientras uno de ellos hace diferentes gestos y movimientos, el otro lo imita como si fuera un espejo. Después se invierten los roles.

✓ *Resolviendo problemas en la sabana*

Esta actividad consiste en la lectura de un cuento para fomentar el autocontrol y enseñar a los niños distintas técnicas de regulación emocional ante los conflictos con otras personas.

A medida que el/la profesor/a va leyendo la historia, los diferentes personajes proponen una serie de estrategias de autorregulación emocional.

✓ *Trucos para no estallar*

Esta tarea es una dinámica de aula para recordar las técnicas de regulación emocional aprendidas con el cuento *Resolviendo problemas en la sabana*.

El/la maestro/a explica a los niños cuatro recursos que pueden aplicar ante conflictos interpersonales para evitar perder el control. Finalmente, por equipos, los alumnos elaboran un mural con las estrategias aprendidas.

✓ *Role-playing con marionetas*

Esta actividad consiste en un juego de roles a través de marionetas, con el propósito de poner en práctica las estrategias autorregulatorias aprendidas.

Se habilita una zona para la representación (como por ejemplo una mesa al fondo del aula). Existen cuatro situaciones a representar, y cada una de ellas requiere de un número diferente de participantes (1, 2, 3 y 4, respectivamente). De manera ordenada, los niños salen a la zona de representación y cogen una marioneta. En primer lugar interpretan la situación que les ha tocado y, a continuación, la resuelven del modo que consideran más apropiado, aplicando los trucos de regulación ya aprendidos.

✓ *Los guardianes silenciosos*

Esta actividad es una tarea para casa cuyo propósito radica en que los niños tomen conciencia de la importancia de resolver los conflictos de manera adecuada.

A lo largo de una semana, cada niño anotará en un papel los pequeños conflictos que puedan surgir en su hogar. Describirá el motivo de la disputa, quiénes participaron en ella, cómo cree que se sintieron esas personas, cómo actuaron, si pudieron solucionarlo o no y, en caso afirmativo, de qué manera lo hicieron. Asimismo, anotará cómo habría actuado él en esa situación.

**La cooperación** es un elemento que se pretende fomentar a lo largo de todo el programa, es por ello que se establece, desde el inicio del mismo, un sistema grupal de consecución de puntos para que, además de la obtención de premios por equipos, entre todos los niños puedan lograr un gran premio colectivo final. Asimismo, existen determinadas actividades cuyo principal fin es precisamente promover la colaboración cercana entre compañeros, con el fin de mejorar su convivencia en el aula, así como los sentimientos positivos hacia sí mismos y hacia la clase como grupo. Dichas actividades son las siguientes:

✓ *Juntos somos mejores*

Esta actividad se basa en la lectura de un cuento para fomentar las emociones positivas hacia uno mismo, comprender que todos cometemos errores y valorar el trabajo en equipo.

Al finalizar la lectura, el/la maestro/a formula a los alumnos varias preguntas para trabajar esos aspectos.

✓ *Brillamos como estrellas*

Esta actividad engloba tres manualidades para realizar en clase, con el objetivo de potenciar en los niños las emociones positivas hacia sí mismos y promover la cohesión grupal.

La primera manualidad consiste en que los alumnos escriban en sus estrellas de papel una cualidad positiva de sí mismos y, a continuación, redacten una cualidad positiva o dediquen una palabra amable en las estrellas de sus compañeros.

Finalizada esta tarea, la siguiente consiste en que cada niño elija la palabra que más le gusta de su propia estrella, y la redacte y decore en una cartulina. Así, cuando todos tengan su cartulina preparada, las unirán formando un mural para decorar el aula.

Para la última parte de la actividad, los niños recortarán a tiras cartulinas de colores, y cada uno escribirá en una tira un mensaje positivo de la clase como grupo, o un mensaje de agradecimiento. Luego decorarán sus tiras y, finalmente, las unirán formando una gran cadena de agradecimientos que colgarán en el aula.

✓ *El detector de amabilidad*

Se trata de una tarea para casa, con el objetivo de ayudar a los niños a tomar conciencia de los actos amables que otras personas les dedican a diario.

Durante una semana los niños anotarán, cada día, un gesto amable que alguna persona haya tenido con ellos, como ayudarles con los deberes, compartir unas gominolas, dedicarles un cumplido, etc. Transcurrida la semana, los alumnos pondrán en común sus anotaciones y compartirán cómo les hicieron sentir esos gestos amables que recibieron.

✓ *La cadena de la amabilidad*

Esta actividad es una tarea para casa que pretende promover la práctica de la amabilidad.

Durante una semana los alumnos deberán dedicar, por lo menos, un gesto amable a dos personas distintas cada día, como por ejemplo ayudar a realizar una tarea, saludar con entusiasmo, compartir las chucherías, etc. Además, anotarán a diario los gestos realizados en su cuaderno. Finalizada la semana, los niños compartirán sus registros con el resto de compañeros y expresarán cómo se sintieron después de realizar cada gesto amable.



## **PUNTOS Y PREMIOS**

El/la profesor/a comienza explicando a sus alumnos que durante varias semanas van a aprender una serie de trucos para conocer sus emociones y las de los demás, estar más a gusto en clase y sentirse mejor. Además, después podrán usar esos trucos fuera del colegio: en casa con sus padres y hermanos, en las actividades extraescolares, en el parque con sus amigos, etcétera.

A continuación, el/la maestro/a anuncia que, si se esfuerzan en realizar las actividades, en aprender y poner en práctica los trucos, están atentos y colaboran, podrán conseguir fichas con puntos y, al final de cada mes, canjearlos por un privilegio. Se recomienda utilizar dos tipos de fichas: fichas simples (1 punto) y súper-fichas (5 puntos).

Para conseguir los puntos, tendrán que trabajar en equipos, así que se formarán grupos estables de entre 4 y 5 niños y se pondrán un nombre que los identifique. A continuación, en una gran cartulina, se escribirán los nombres de todos los equipos y se colgará en un lugar visible del aula. En esa cartulina el/la profesor/a irá anotando los puntos que gana cada equipo y al término de cada mes, ganarán un privilegio los miembros del equipo que más puntos haya conseguido.

Los premios deben ser, preferiblemente, naturales para la situación del aula, como puede ser llevar un disco y escuchar una de sus canciones favoritas; hacer un dibujo en el encerado; leer a sus compañeros un cuento, una adivinanza o un chiste; elegir al compañero con el que quieren sentarse durante un día; etc. Deben emplearse premios o privilegios que tengan importancia para los alumnos, pues la efectividad de los refuerzos está determinada por lo motivadores que resultan para los niños.

Además, se establece un gran premio final que podrá ganar toda la clase al finalizar el programa. En este momento, el/la profesor/a pregunta a los niños qué premio les gustaría recibir, y les ofrece algunos ejemplos:

- ✓ Hacer una excursión.
- ✓ Celebrar una fiesta de disfraces en clase.
- ✓ Festejar el día de la mascota en clase, para que un día todos los niños del aula puedan llevar a su mascota.

- ✓ Celebrar el día de los abuelos en clase, para que los niños puedan ir acompañados de uno o varios de sus abuelos.

Se hace una lluvia de ideas y se elige el premio más votado. Para obtenerlo tendrán que lograr, entre todos los compañeros del aula, como mínimo, 200 puntos.

Al finalizar el programa, todos los equipos sumarán sus puntos. Así, además de los premios mensuales ya disfrutados por los equipos, si entre toda la clase han conseguido 200 puntos, recibirán el gran premio final.

Debe tenerse en cuenta que no se ganan puntos con todas las actividades, sino sólo con algunas de ellas. Éstas están señaladas con una carita sonriente junto al nombre de la actividad y, además, en cada una está establecido cómo han de asignarse los puntos.

## PRIMERA SESIÓN

### **ACTIVIDAD 1: CUENTO INTERACTIVO. *LA LECHUZA LUISA DESCUBRE LAS EMOCIONES***

*(Antes de comenzar la lectura, revisar la guía de expresiones que se expone a continuación del cuento para ayudar a los niños a meterse en la piel de los personajes e imitarlos).*

#### **Objetivos:**

- ✓ Favorecer en los niños el reconocimiento de emociones a través de las expresiones faciales
- ✓ Fomentar en los niños la identificación de emociones positivas y negativas
- ✓ Promover que los niños tomen conciencia de la variedad de emociones que se pueden experimentar a lo largo del día y en diferentes situaciones
- ✓ Ampliar el vocabulario emocional en los niños

#### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Cuento *La lechuza Luisa conoce las emociones*
- ✓ Guía de las emociones

#### ***Temporalización:*** 30 minutos

La lechuza Luisa es nueva en el cole. Últimamente para ella todo son sorpresas, pues nunca antes había ido a un cole de niños y niñas. Cuando vivía en el bosque, asistía a las clases que impartía el señor Marmota, y sus compañeros eran los colibríes, las liebres, los cervatillos, los erizos y los oseznos. Pero a Luisa no le gustaba mucho ir a esas clases, ¡porque el profesor siempre se quedaba dormido!

La profe nueva, la señorita Marisol, le gusta mucho más, es atenta y cariñosa. Sin embargo, Luisa a veces tiene dificultades para entender a la profe y también a los niños. Ve que hacen muecas con la cara, pero no las comprende.

Por ejemplo, la semana pasada a Raquel se le cayó el estuche al suelo. Luisa la ayudó a recoger todos los lápices y rotuladores que se habían esparcido. Cuando terminaron, Raquel le dio las gracias a Luisa e hizo una mueca (*¿Qué mueca creéis que hizo Raquel?, ¿qué emoción estaba sintiendo?*). Pero de repente, la cara de Raquel volvió a cambiar, y gritó:

– ¡Ah, qué asco! Hay un chicle pegado a mi estuche... (*¿Qué cara pondríais vosotros en esta situación?, ¿qué emoción sentiríais?*).

– Por favor, silencio –intervino la profe Marisol.

Durante el resto de la clase, la lechuza Luisa no podía dejar de pensar en por qué Raquel ponía tantas caritas...

Al día siguiente, a Luisa le sucedió algo parecido. En la hora del recreo, se dispuso a jugar al balón prisionero con otros niños y niñas de su clase. Pero en un momento dado, al intentar esquivar la pelota, sin querer la tocó con el pico, y la pelota se desinfló. Entonces vio cómo cambiaban las caras de los niños y niñas que jugaban con ella. Alfredo dijo:

– ¡Joo, Luisa! Ahora ya no podremos seguir jugando... (*¿Qué gesto pensáis que hizo Alfredo?, ¿qué emoción estaba sintiendo?*).

Sofía exclamó:

– ¡Ya te vale! Era el único balón que teníamos. (*¿Y Sofía, qué mueca creéis que hizo?, ¿qué emoción estaba sintiendo?*).

Carlitos apuntó:

– ¡Impresionante, nunca había visto nada igual! (*¿Qué cara pondríais si fuerais Carlitos?, ¿qué emoción pensáis que estaba sintiendo?*).

Luisa se sentía muy desorientada en ese momento, ¿a qué venían esas caras tan raras? Por suerte tocó el timbre, y todos volvieron a clase.

Dos días después, la profe Marisol anunció que tenían dos días para hacer un resumen del libro que acaban de leer para lengua castellana. En ese momento, la lechuza Luisa vio cómo repentinamente cambiaban las caras de sus compañeros. Por ejemplo, Andrea dijo en bajito:

– ¡Uy, uy, uy! ¡Qué rollo! –al tiempo que hacía una extraña mueca. (*¿Qué mueca pensáis que hizo Andrea?, ¿qué emoción estaba sintiendo?*).

La semana siguiente, cuando la profe Marisol dio las notas de los resúmenes, los niños volvieron a poner caritas. Cuando anunció que Nerea tenía un 10, ésta gritó:

– ¡Sí! –mientras cambiaba su cara. (*¿Qué gesto creéis que hizo Nerea?, ¿qué emoción estaba sintiendo?*).

Sin embargo, al notificarle a Juan que había sacado un 4, éste susurró:

– ¡Ups! –y su cara se puso del color de los tomates. (*¿Cómo sería la cara de Juan?, ¿qué emoción estaría sintiendo en ese momento?*).

Hoy mismo, Luisa descubrió que en el aula había una arañita pequeña. Luisa temía que alguien la pudiera pisar sin querer, así que levantó la mano y avisó a la profesora. Pero tan pronto como pronunció la palabra “araña”, la profe pegó un brinco en su silla y soltó un pequeño grito (*¿Qué cara pensáis que puso la profe Marisol?, ¿qué emoción estaría sintiendo?*). La lechuza Luisa no entendía nada de lo que estaba sucediendo esos días. ¿Qué les pasaba a las personas? En su antiguo cole ni el profe ni los alumnos cambiaban de cara continuamente. Así que se atrevió a preguntar:

– Chicos, desde que he llegado a este cole he observado que a menudo vuestras caras cambian: abris mucho los ojos, o los hacéis pequeñitos, estiráis la boca o la abris en forma de círculo, arrugáis la frente, os ponéis de color rojo... y muchas cosas más. No entiendo por qué lo hacéis.

– ¿Cómo que ponemos caras? –preguntó un compañero.

– No entiendo qué quieres decir –señaló otra niña.

– Está bien Luisa, creo que ya sé a qué te refieres –dijo la profe Marisol–. Chicos, como todos sabéis Luisa es una lechuza, y como tal, siempre tiene la misma expresión: los enormes ojos abiertos, el pico cerrado, y aunque pase vergüenza, nunca se pone colorada. Sin embargo, Luisa, los humanos mostramos, a través de nuestra cara, todo lo que sentimos. Así, por ejemplo, cuando estamos muy alegres, esbozamos una gran sonrisa. Y cuando estamos tristes, nuestros ojos y nuestra boca se curvan hacia abajo. Además, los cambios en nuestra cara ocurren sin que nosotros mismos seamos conscientes de ello, y sirven para que los demás sepan cómo nos sentimos sin necesidad de decírselo con palabras.

– ¡Pero eso es alucinante! Entonces es como si las caras de las personas fuesen un papel que podemos leer.

– Exactamente. Has captado la idea a la perfección, Luisa –se alegró la profe–. Y para trabajar estas ideas todos juntos, ¡mañana vamos a jugar a la ruleta de las emociones!

### ***AYUDANDO A LUISA A RECONOCER LAS EMOCIONES***

El/la maestro/a puede utilizar esta guía para orientar a sus alumnos cuando intenten ayudar a la lechuza Luisa a identificar qué emoción está experimentando cada personaje del cuento.

#### **✓ Alegría**

Es una emoción que experimentamos cuando estamos genial, con nosotros mismos y con los demás.

También se conoce como **estar contento**. Cuando el nivel de alegría es muy alto, se le llama **entusiasmo o felicidad**.

La podemos sentir, por ejemplo, cuando sacamos un 10 en un trabajo de clase, cuando ganamos un partido o cuando llegamos a casa y tenemos nuestra comida favorita preparada.

- Ojos: achinados
- Boca: curvada hacia arriba, pueden enseñarse los dientes

#### **✓ Asco**

Es una emoción que sentimos cuando vemos u olemos algo que nos resulta muy desagradable.

También se conoce como grima. Cuando el nivel de asco es muy alto, se llama **repugnancia o repulsión**.

Lo podemos sentir, por ejemplo, cuando pisamos un excremento de perro, o cuando un compañero se mete el dedo en la nariz.

- Ojos: achinados
- Boca: fruncida, con el labio superior ligeramente elevado
- Nariz: fruncida
- Boca: fruncida

#### **✓ Tristeza**

Es una emoción que nos indica que algo no va bien dentro de nosotros.

También se conoce como **pena**. Cuando el grado de tristeza es muy alto, se le llama **amargura o desdicha**.

La podemos sentir, por ejemplo, cuando se rompe nuestro juguete favorito, o cuando nuestro mejor amigo se enfada con nosotros.

- Cejas: curvadas hacia abajo
- Boca: curvada hacia abajo

#### ✓ **Enfado**

Es una emoción que sentimos cuando sucede algo que no nos gusta nada.

También se conoce como **irritación**, **enojo** o **fastidio**. Y cuando el grado de enfado es muy elevado, se le llama **ira** o **furia**.

Lo podemos sentir, por ejemplo, cuando un amigo desvela un secreto que le habíamos contado, o cuando un niño hace trampas en un juego.

- Ojos: fruncidos
- Cejas: fruncidas

#### ✓ **Sorpresa**

Es una emoción que sentimos ante algo inesperado para nosotros. Puede ser una sorpresa agradable o desagradable.

También se conoce como **asombro**. Cuando el nivel de sorpresa es muy alto se le llama **estupor**.

La podemos sentir cuando, de repente, nuestros padres anuncian que nos llevan al parque de atracciones (en este caso sería una sorpresa positiva); o cuando la profe nos dice que tendremos un control la próxima semana (en este caso sería una sorpresa negativa).

- Ojos: muy abiertos
- Cejas: levantadas
- Boca: abierta, a veces en forma de “o”

#### ✓ **Preocupación**

Es la emoción que sentimos cuando no estamos tranquilos.

También se conoce como **intranquilidad**, **desasosiego** o **nerviosismo**.

La podemos experimentar, por ejemplo, cuando un familiar está malito en el hospital, o cuando no nos sentimos capaces de hacer todos los deberes que la profe nos pone para el día siguiente.

- Ojos: muy abiertos
- Cejas: curvadas hacia abajo
- Boca: curvada hacia abajo

### ✓ **Orgullo**

Es la emoción que sentimos cuando hemos hecho algo muy bien.

También se conoce como **satisfacción**.

Lo podemos experimentar, por ejemplo, cuando estudiamos mucho para un control y sacamos muy buena nota; o cuando ordenamos nuestro dormitorio y vemos lo bonito que ha quedado.

- Boca: curvada hacia arriba
- Cabeza: levantada

### ✓ **Vergüenza**

Es una emoción que nos indica que estamos incómodos en una determinada situación.

También se conoce como **timidez**. Si el grado de vergüenza es muy elevado, se denomina **bochorno**.

La podemos sentir, por ejemplo, cuando nos caemos delante de los compañeros, cuando tenemos que hablar delante de mucha gente o sacamos muy mala nota en un control.

- Mejillas: sonrojadas
- Cabeza: inclinada hacia abajo

### ✓ **Miedo**

Es la emoción que sentimos cuando percibimos peligro.

También se conoce como **temor**. Si el miedo experimentado es muy intenso, se denomina **terror** o **pavor**.

Lo podemos sentir, por ejemplo, cuando nos ladra un perro muy grande o cuando escuchamos truenos en una noche de tormenta.

- Ojos: muy abiertos
- Boca: entreabierta

## **ACTIVIDAD 2: LA RULETA DE LAS EMOCIONES**



Para trabajar todos juntos sobre las pistas dadas en el cuento de *La lechuza Luisa descubre las emociones*, ¡se jugará en el aula a la ruleta de las emociones!

### **Objetivos:**

- ✓ Reforzar el reconocimiento de las emociones a través de las expresiones faciales y corporales
- ✓ Practicar la expresión emocional
- ✓ Consolidar la ampliación del vocabulario emocional



### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Una fotocopia en cartulina de la ruleta de las emociones para cada niño
- ✓ Cartulinas tamaño DIN A4
- ✓ Chinchetas
- ✓ Tijeras
- ✓ Lápices o ceras de colores
- ✓ Un par de guantes blancos

***Temporalización:*** 20-25 minutos para completar la ruleta de las emociones más una sesión de un mínimo de 20 minutos, aproximadamente.

***Asignación de puntos:*** El primer niño que adivine de qué emoción se trata, ganará una súper-ficha de 5 puntos para su equipo.

Los niños que conforman cada equipo construirán su propia ruleta de las emociones, colocando en ella las siguientes emociones: alegría, tristeza, enfado, asco, preocupación, sorpresa, miedo y vergüenza. Para ello, el/la profesor/a repartirá, a cada equipo, una ruleta impresa en cartulina. Los niños pintarán de un color diferente cada porción, y escribirán en ellas una emoción.

Una vez completada la ruleta, los niños la recortarán. Después, el/la profesor/a repartirá a cada equipo una cartulina tamaño DIN A4 y una chincheta. Los niños clavarán la ruleta a la cartulina con la chincheta (la clavarán en el centro de la ruleta). Luego, en la parte superior de la cartulina, justo en el centro, dibujarán una pequeña flecha.

Finalizada la ruleta, podrá comenzar el juego. Por turnos, los equipos girarán su ruleta y uno de sus miembros representará la emoción que salga, pero lo hará sin que los demás equipos sepan qué emoción le ha tocado. Entonces, el niño se pondrá unos guantes blancos, a modo de mimo, y delante de todos los demás, sin hablar, tratará de expresar la emoción a través de la cara y del cuerpo. Los compañeros de los otros equipos intentarán adivinar de qué emoción se trata.

A continuación, el/la profesor/a les preguntará a los niños: “¿Cómo os disteis cuenta de qué emoción se trataba?, ¿qué notasteis en la cara del mimo?, ¿y en su cuerpo?”.

## **TAREA PARA CASA: EL ATRAPA-EMOCIONES**



### **Objetivos:**

- ✓ Mejorar la conciencia emocional
- ✓ Nombrar las propias emociones ante una situación determinada
- ✓ Reconocer las emociones a través de las expresiones faciales y corporales
- ✓ Tomar conciencia de la intensidad con que se experimenta cada emoción

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Un pequeño archivador o carpeta para guardar las fichas
- ✓ Fichas atrapa-emociones
- ✓ Un lápiz o un bolígrafo

**Temporalización:** 5-10 minutos diarios

**Asignación de puntos:** Si al cabo de una semana, el niño lleva la tarea hecha, ganará una súper-ficha para su equipo.

Como tarea complementaria para casa, el/la profesor/a pedirá a los niños que elaboren un bloc “atrapa-emociones”, con el que dar pistas a la lechuza Luisa para aprender las emociones humanas. Pues la lechuza es un ave nocturna que se mantiene alerta, vigilante por la noche y que tiene la capacidad de observar los sueños de quienes duermen cerca de ella y vela para que sean buenos. Ahora, con la ayuda de los niños, también va a poder “aprender a observar” sus emociones, “atraparlas” en su memoria y ayudar a sus amigos y amigas a que las sientan y las dirijan bien.

Para ello, el profesor repartirá a cada niño 7 fichas atrapa-emociones. A lo largo de la semana, los niños deberán estar atentos a cuando sientan las emociones trabajadas en el aula, de manera que, cada día, cuando vuelvan a casa, completarán una ficha con una emoción que hayan sentido ese día, en la que anotarán la siguiente información:

- ✓ Nombre de la emoción
- ✓ ¿Cómo supiste que estabas sintiendo esa emoción? ¿Cómo notaste tu cara y tu cuerpo?
- ✓ ¿Qué estaba pasando cuando sentiste esa emoción?
- ✓ ¿Se dieron cuenta los demás? ¿Cómo te lo notaron?

## SEGUNDA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Comprobar que los niños han comprendido y realizado correctamente la tarea
- ✓ Poner en común las ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas
- ✓ Asignar los puntos conseguidos

**Temporalización:** 15 minutos

### ACTIVIDAD 1: *ATENDEMOS A NUESTRA RESPIRACIÓN*

#### **Objetivos:**

- ✓ Tomar conciencia de la respiración
- ✓ Aprender a respirar profundamente
- ✓ Relajarse

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces
- ✓ Audio *Atendemos a nuestra respiración*

**Temporalización:** 15 minutos

Antes de empezar, el/la profesor/a pide a los niños que se sienten en la silla con los pies apoyados en el suelo y la espalda recta. Deben estar cómodos.

Se adjunta la transcripción del audio:

*¿Alguna vez te has parado a sentir tu respiración?*

*Es lo que vamos a intentar hacer ahora, ¿te apetece?*

*Cierra lentamente los ojos y respira despacio.*

*¿Notas tu respiración? Vamos a hacerlo más fácil.*

*Coloca el dedo índice sobre el labio, como si fuera un bigote. ¿Sientes cómo el aire entra y sale de tu nariz? Entra... Sale... entra... sale...*

*Ahora oirás el viento moviendo los árboles, y con el sonido del viento cogerás aire con fuerza y lo soltarás despacio: Coges aire... y... echas aire. Coges aire... y... echas aire.*

*A continuación vamos a sentir la respiración en el pecho. Quita el dedo de la boca y coloca lentamente una mano sobre tu pecho.*

*(Suenan el viento).*

*Sigue el sonido del viento y respira despacio:*

*Coges aire... y... echas aire. Coges aire... y... echas aire.*

*Notas tu pecho que sube y baja.*

*Sube... baja... sube... baja... sube... baja*

*Y ahora, vamos a sentir la respiración en la barriga.*

*Coloca, con suavidad, una mano sobre tu barriga.*

*(Suenan el viento).*

*Coges aire... echas aire... Coges...echas aire...*

*Sientes el balanceo de tu barriga: sube... baja... sube... baja.*

*Sigue respirando... Mantente unos segundos respirando... con calma... coges aire... echas aire... (Se mantiene el sonido del viento).*

*Para terminar, mientras respiras, estira suavemente tu cuello, ahora tus brazos, ahora tus piernas.*

*¡Muy bien! Frota con suavidad tus ojos, y ábrelos lentamente.*

*¡Enhorabuena! Lo has hecho genial.*

Tras finalizar el ejercicio, el/la profesor/a pide a los niños que lo practiquen en sus hogares.

## **ACTIVIDAD 2: ATENCIÓN AL TACTO**



El/la profesor/a dice a los niños que, para realizar la siguiente actividad, se van a convertir en superhéroes y superheroínas con superpoderes, pues van a trabajar la atención a través de su sentido del tacto.

**Objetivos:**

- ✓ Poner en relación el sentido del tacto y las emociones
- ✓ Mejorar la capacidad de atención y concentración
- ✓ Afinar el sentido del tacto

**Materiales necesarios:**

- ✓ Diferentes objetos pequeños: un afila-lápiz, un poco de algodón, un garbanzo, una flor, una goma de borrar, una piedrecilla, un estropajo, un macarrón, una pequeña rama de árbol, un corcho, plastilina, etc.

**Temporalización:** 30 minutos

**Asignación de puntos:** Por cada objeto que un niño identifique correctamente, ganará una ficha para su equipo.

Mediante esta actividad se pretende trabajar la capacidad de atención y concentración de los niños. Éstos, al no poder emplear el sentido de la vista, centrarán todos sus esfuerzos en el reconocimiento háptico de un alimento, objeto o material. De este modo también se harán conscientes de la relevancia de las formas y las texturas de los objetos en el día a día.

Para realizar esta actividad, todos los niños forman un corro, ponen las manos en la espalda y cierran los ojos. A continuación el/la profesor/a coloca en las manos de cada niño un pequeño objeto, como por ejemplo: un afila-lápiz, un poco de algodón, un garbanzo, una flor, una goma de borrar, una piedrecilla, un estropajo, un macarrón, una pequeña rama de árbol, un corcho, plastilina, etcétera.

Cuando todos los niños tengan su objeto, por orden y sin abrir los ojos, cada uno describirá en voz alta la forma de su objeto y su textura. Después, los demás compañeros tratarán de adivinar qué objeto es y, a continuación, el niño mostrará su objeto.

Se pueden realizar varias rondas, para que cada niño experimente con diferentes texturas y sensaciones.

Además, a cada niño se le entregará la siguiente lista con diferentes emociones. Deberán elegir cuál de ellas sienten al tocar cada textura.

- |            |                |
|------------|----------------|
| ✓ Alegría  | ✓ Entusiasmo   |
| ✓ Tristeza | ✓ Sorpresa     |
| ✓ Ternura  | ✓ Preocupación |
| ✓ Asco     | ✓ Cariño       |
| ✓ Calma    | ✓ Enfado       |
| ✓ Pena     | ✓ Aburrimiento |
| ✓ Intriga  | ✓ Miedo        |
| ✓ Pereza   |                |

## **TAREA PARA CASA: *ACUNO AL PELUCHE***

### ***Objetivos:***

- ✓ Practicar ejercicios de respiración
- ✓ Centrar la atención en la respiración
- ✓ Relajarse

### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Una alfombra o esterilla para tumbarse
- ✓ Un pequeño peluche

### ***Temporalización:* 15 minutos**

A modo de tarea complementaria, para casa, el/la profesor/a solicita a los niños que busquen un lugar tranquilo y espacioso en su hogar, con una alfombra o esterilla donde puedan tumbarse. Se acostarán de espaldas, con los brazos y piernas estirados. A continuación, colocarán un pequeño peluche sobre su vientre, y cerrarán los ojos.

Entonces comenzarán a respirar profundamente: tomando el aire lentamente por la nariz y llenando su abdomen. En ese momento podrán comprobar cómo el peluche sube. Después expulsarán el aire muy suavemente, y verán cómo el peluche baja. Así pueden pensar que están acunando a su peluche, hasta que, al cabo de un ratito, se quede dormido.

Los niños únicamente tienen que centrarse en su respiración y en el modo en que el peluche sube y baja, sube y baja.

## TERCERA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Preguntar a los niños si han practicado el ejercicio de respiración
- ✓ Poner en común las ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas

**Temporalización:** 10 minutos

### ACTIVIDAD 1: *CONTROLANDO NUESTRA RESPIRACIÓN*

#### **Objetivos:**

- ✓ Enseñar a los niños la conciencia de la respiración
- ✓ Centrar la atención en la respiración
- ✓ Mejorar el control sobre la respiración

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ La explicación de la actividad adjunta a continuación

**Temporalización:** 10 minutos

Para ayudar a los niños a tomar conciencia de su respiración, el/la profesor/a puede utilizar la siguiente explicación:

“Cuando nos paramos a prestar atención a nuestra respiración, de repente ésta se hace más profunda y tranquila. Sin querer, se vuelve más lenta y se alarga el tiempo entre cada inspiración –cuando cogemos aire– y cada espiración –cuando soltamos el aire–. Además, cuando esto ocurre, nuestro cuerpo se relaja, y nuestra mente se calma.

En cambio, cuando no logramos concentrarnos en nuestra respiración porque estamos preocupados, pensando en otras cosas, nuestro cuerpo no se relaja, y nuestra mente tampoco se calma. Debéis saber que esto es natural, de vez en cuando nos sucede a todos. Sin embargo, cuando os deis cuenta de que os está ocurriendo, debéis tratar de dirigir otra vez vuestra atención a la respiración, y de ese modo os sentiréis mejor.

Vamos a intentarlo”.

## ACTIVIDAD 2: EN LA CUEVA DEL TROLL



### **Objetivos:**

- ✓ Trabajar la coordinación
- ✓ Mejorar el autocontrol
- ✓ Practicar la atención al cuerpo y a los movimientos

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Una pizarra
- ✓ Tiza o rotulador para pizarra

**Temporalización:** 30 minutos

**Asignación de puntos:** Los niños ganarán una súper-ficha para su equipo por colaborar en encontrar el tesoro.

Los alumnos se colocan de pie en una zona espaciosa del aula, y deben imaginar que son unos exploradores buscando un tesoro en la cueva de un troll (colocar el “tesoro” en una caja al fondo del aula). La cueva está muy oscura, y dentro no se ve nada, algo que los niños tienen que aprovechar porque así el troll no los podrá ver. Como no hay luz en la cueva, tendrán que moverse en ella siguiendo un código que les dará el/la profesor/a. El código incluye palmadas y pasos en silencio. Las palmadas sirven para ahuyentar a los murciélagos de la cueva que se acerquen y los pasos para ir avanzando por el camino seguro hacia el tesoro. Como el troll es sordo, no los podrá oír.

El/la profesor/a es el/la único/a que conoce el código secreto de palmadas y silencios que hay que seguir para llegar hasta el tesoro y salir sin ningún rasguño de la profunda cueva.

En la pizarra, les mostrará el símbolo ►, que significa dar una palmada; y el símbolo ■, que significa dar un paso rápido hacia delante.

Una vez comprendido el código, el/la maestro/a dibujará en la pizarra un patrón con esos símbolos.

Después la actividad se complicará, pues el/la profesor/a introducirá en el patrón el símbolo ●, que significa dar un paso atrás.



Cuando los niños hayan llegado al tesoro, se les preguntará: “¿Cómo os sentís?, ¿os sentís bien?, ¿estáis contentos?, ¿un poco, mucho o muchísimo?”.

A través de la siguiente actividad, los niños comprenderán que las emociones se pueden sentir con diferente intensidad.

### **ACTIVIDAD 3: EL TERMÓMETRO EMOCIONAL**

#### **Objetivos:**

- ✓ Tomar conciencia de que las emociones se pueden experimentar en diferente grado
- ✓ Aprender a reconocer en uno mismo la intensidad con que se experimenta cada emoción

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Lámina de “El termómetro emocional”
- ✓ Folios
- ✓ Ceras/Lápices de colores

#### **Temporalización:** 45 minutos

El/la profesor/a comienza introduciendo la metáfora del “termómetro de las emociones”. Puede hacerlo del siguiente modo:

“Como estamos comprobando, las emociones pueden tener diferentes intensidades y tonalidades, al igual que nuestra temperatura corporal.

Por ejemplo, cuando estamos **ALEGRES**, podemos sentirnos simplemente **animados**, o más alegres (**contentos**), o todavía más alegres (**entusiasmados**) o incluso muy alegres (**felices**). Pero también cuando estamos **TRISTES**, podemos sentirnos simplemente **alicaídos**, o más tristes (**apenados**), o más tristes (**mustios/agobiados**) o muy tristes (**deprimidos, desolados**). Y cuando estamos **ENFADADOS** podemos sentirnos simplemente **disgustados**, o más enfadados (**irritados**) o incluso muy enfadados (**enfurecidos**)”.

A continuación, el/la profesor/a muestra a los alumnos el dibujo del termómetro emocional. Después entrega un folio a cada equipo, en el que deberán colorear el termómetro. Colorearán la parte inferior del mismo de azul, la zona central de color amarillo, más arriba de color naranja y el extremo superior de rojo.

Luego el/la profesor/a aclara lo siguiente: “Es muy importante que sepamos reconocer con qué intensidad sentimos cada emoción, de manera que, cuando sintamos que la temperatura de nuestro termómetro está subiendo mucho, podamos practicar los trucos para calmarnos que vamos a aprender más adelante”.

Los termómetros se colgarán en el aula para que cada vez que los niños experimenten emociones fuertes indiquen su intensidad a través de sus colores.

### **TAREA PARA CASA: *INTENSIDAD DEL ATRAPA-EMOCIONES***



#### ***Objetivos:***

- ✓ Tomar conciencia de que las emociones se pueden experimentar en diferente grado
- ✓ Practicar el reconocimiento en uno mismo la intensidad con que se experimenta cada emoción

#### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Lámina de “El termómetro emocional”
- ✓ Ceras/Lápices de colores

#### ***Temporalización:*** 15 minutos

***Asignación de puntos:*** Si al cabo de una semana, el niño lleva la tarea hecha, ganará una súper-ficha para su equipo.

Como tarea complementaria, para casa, el/la profesor/a pide a los niños que asignen una intensidad a las emociones que tienen anotadas en su atrapa-emociones.

## CUARTA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Comprobar que los niños han realizado la tarea
- ✓ Poner en común las ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas
- ✓ Asignar los puntos conseguidos

**Temporalización:** 10 minutos

### ACTIVIDAD 1: *ATENDEMOS A NUESTRA RESPIRACIÓN*

#### **Objetivos:**

- ✓ Repasar esta técnica de respiración
- ✓ Tomar conciencia de la respiración
- ✓ Aprender a respirar profundamente
- ✓ Relajarse

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces
- ✓ Audio *Atendemos a nuestra respiración*

**Temporalización:** 15 minutos

Antes de empezar, el/la profesor/a pide a los niños que se sienten en la silla con los pies apoyados en el suelo y la espalda recta. Deben estar cómodos.

Se adjunta la transcripción del audio:

*¿Alguna vez te has parado a sentir tu respiración?*

*Es lo que vamos a intentar hacer ahora, ¿te apetece?*

*Cierra lentamente los ojos y respira despacio.*

*¿Notas tu respiración? Vamos a hacerlo más fácil.*

*Coloca el dedo índice sobre el labio, como si fuera un bigote. ¿Sientes cómo el aire entra y sale de tu nariz? Entra... Sale... entra... sale...*

*Ahora oirás el viento moviendo los árboles, y con el sonido del viento cogerás aire con fuerza y lo soltarás despacio: Coges aire... y... echas aire. Coges aire... y... echas aire.*

*A continuación vamos a sentir la respiración en el pecho. Quita el dedo de la boca y coloca lentamente una mano sobre tu pecho.*

*(Suenan el viento)*

*Sigue el sonido del viento y respira despacio:*

*Coges aire... y ... echas aire. Coges aire... y ... echas aire.*

*Notas tu pecho que sube y baja.*

*Sube... baja... sube... baja... sube... baja*

*Y ahora, vamos a sentir la respiración en la barriga.*

*Coloca, con suavidad, una mano sobre tu barriga.*

*(Suenan el viento).*

*Coges aire... echas aire... Coges... echas aire...*

*Sientes el balanceo de tu barriga: sube... baja... sube... baja.*

*Sigue respirando... Mantente unos segundos respirando... con calma... coges aire... echas aire... (Se mantiene el sonido del viento).*

*Para terminar, mientras respiras, estira suavemente tu cuello, ahora tus brazos, ahora tus piernas.*

*¡Muy bien! Frota con suavidad tus ojos, y ábrelos lentamente.*

*¡Enhorabuena! Lo has hecho genial.*

Tras finalizar el ejercicio, el/la profesor/a pide a los niños que lo practiquen en sus hogares.

## **ACTIVIDAD 2: LOS CIEMPIÉS Y EL MILPIÉS**

### **Objetivos:**

- ✓ Mejorar la conciencia de la respiración de uno mismo y de los otros
- ✓ Practicar la atención al cuerpo y a los movimientos

- ✓ Fomentar el trabajo coordinado con los demás

***Materiales necesarios:*** No es necesario ningún material

***Temporalización:*** 30 minutos

Se divide a la clase en los equipos creados inicialmente. Los miembros de cada equipo se colocan en fila y se cogen por los hombros. Los alumnos deben imaginarse que cada grupo es un ciempiés, por lo que deben coordinar sus movimientos para que el animal pueda caminar.

Mientras lo hacen, el/la profesor/a les pide que se concentren en su propia respiración y en la de sus compañeros, pues deben intentar acompañarla. Para ello, el/la maestro/a puede darles la siguiente pauta: “primero inspiramos y adelantamos la pierna derecha, después espiramos y adelantamos la pierna izquierda”.

Cuando el/la profesor/a diga en voz alta: “milpiés”, los ciempiés se unen coordinando todos sus movimientos para formar un gran y largo milpiés.

Cuando los niños hayan finalizados el milpiés, se les preguntará: “¿Cómo os sentís?, ¿os sentís bien?, ¿estáis contentos?, ¿un poco, mucho o muchísimo?”. A continuación, deben señalar esto en su termómetro emocional.

### **ACTIVIDAD 3: LOS CAMINANTES CAMBIANTES**

#### ***Objetivos:***

- ✓ Llevar la atención al propio cuerpo
- ✓ Practicar la atención al cuerpo y a los movimientos
- ✓ Mejorar el autocontrol

***Materiales necesarios:***

- ✓ Papel
- ✓ Bolígrafo

***Temporalización:*** 20 minutos

Tras hacer espacio en el aula, el/la profesor/a pide a los niños que comiencen a caminar libremente, a su propio ritmo.

A continuación, les irá dando las siguientes instrucciones acerca de cómo tienen que caminar durante un ratito:

- 1º. Caminad como si pisaseis barro
- 2º. Caminad como si llegaseis tarde al colegio
- 3º. Caminad como si no pudieseis ver
- 4º. Caminad como si os persiguiese un perro
- 5º. Caminad como si fueseis gigantes
- 6º. Caminad como si estuvieseis empapados
- 7º. Caminad como si llevaseis una armadura muy pesada

Cada pocos segundos, el/la profesor/a da una nueva instrucción que anula la anterior.

La última instrucción invita a los niños a cerrar parcialmente los ojos y a caminar muy lentamente, centrando su atención en el movimiento de sus piernas.

Al finalizar la actividad, se les preguntará a los niños: “¿Cómo os sentís?, ¿os sentís bien?, ¿un poco, mucho o muchísimo?”. A continuación, deben señalar esto en su termómetro emocional.

#### **ACTIVIDAD 4: ATENCIÓN AL OÍDO**



##### **Objetivos:**

- ✓ Mejorar la capacidad de atención y concentración
- ✓ Agudizar el sentido del oído

##### **Materiales necesarios:**

- ✓ Diferentes objetos que emitan ruido o instrumentos: triángulo, llaves, campanilla, cascabeles, flauta, pandereta, platillos (o dos tapas metálicas), tambor, xilófono, metalófono, vaso de cristal, etc.
- ✓ Utensilio para hacer sonar determinados objetos. Por ejemplo, una cucharilla de metal o de madera.

**Temporalización:** 30 minutos

**Asignación de puntos:** El primer niño que identifique correctamente cada sonido, sumará una ficha para su equipo.

A través de esta actividad se busca que los alumnos centren su atención únicamente en un sonido determinado en un momento concreto, aislándose de todo ruido exterior.

Para ello todos los niños deben tener los ojos cerrados. Entonces el/la profesor/a hará sonar un objeto o un pequeño instrumento musical, como por ejemplo un triángulo, unas llaves, una campanilla, unos cascabeles, una flauta, una pandereta, etcétera. Los niños, todavía con los ojos cerrados, intentarán adivinar qué objeto ha sonado.

## QUINTA SESIÓN

### ACTIVIDAD 1: *RESPIRANDO COMO UNA TORTUGA*

#### **Objetivos:**

- ✓ Aprender una nueva técnica de control de la ira
- ✓ Aprender a respirar profundamente
- ✓ Calmarse
- ✓ Practicar la atención al cuerpo y a la respiración

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces
- ✓ Audio *Respirando como una tortuga*

#### **Temporalización:** 15 minutos

Los niños pueden realizar este ejercicio sentados o tumbados, pero antes de empezar, es preciso asegurarse de que mantienen la distancia suficiente entre ellos para no tocarse o chocar durante el ejercicio.

El/la profesor/a puede introducir este ejercicio del siguiente modo: “Esta actividad que vamos a realizar ahora la podemos utilizar como un truco cuando notemos, en nuestro termómetro de las emociones, que nuestro nivel de tristeza o de enfado está subiendo”.

Se adjunta la transcripción del audio:

*Sitúate de pie y, sin moverte del sitio, sacude tus brazos y tus manos, tus piernas, tus pies...*

*Muy bien. Ahora, toma asiento.*

*Estira tus brazos y piernas, y comprueba que no chocas con ninguna otra persona.*

*¿Preparado?*

*Cierra tus ojos y respira despacio.*

*Ahora eres una tortuga; una tortuga que respira muy despacio.*



*Con los ojos cerrados estira tu cuello, como si fueses una tortuga muy curiosa que quiere ver todo lo que sucede a su alrededor.*

*Mientras sigues respirando, estira ahora tu brazo derecho para un lado y después el izquierdo para el otro.*

*¿Tienes los dos brazos estirados a la vez?*

*¡Genial!*

*Ahora, baja los brazos y estira las dos piernas hacia delante... Respira despacio... Muy bien... levanta de nuevo los brazos...*

*Tienes el cuello, las piernas y los brazos estirados....*

*Coges aire... echas aire... coges aire... echas aire...*

*Recuerda el sonido del viento.*

*(Suenan el viento).*

*Inspira, y espira.*

*Estás muy a gusto, pero está empezando a llover.*

*(Se escucha la lluvia).*

*Como eres una tortuga, puedes resguardarte en tu caparazón. Vamos a probar.*

*Primero, agacha despacito la cabeza, llevando la barbilla hacia tu pecho.*

*Ahora encoje las piernas y cruza los brazos sobre tu cabeza.*

*Presta atención, durante unos segundos, a tu respiración. Siente cómo el aire entra en tu caparazón, y siente cómo sale de tu caparazón.*

*Mantente así un tiempo.*

*Inspirando y espirando.*

*Te sientes a gusto, en calma, seguro, a salvo de la lluvia.*

*Lentamente, puedes ir saliendo de tu caparazón. Abre los brazos y levanta tu cabeza.*

*Estira suavemente tu cuello, tus brazos, tus piernas, tu espalda...*

*Frota con suavidad tus ojos, y ábrelos lentamente.*

*¡Enhorabuena! ¡Lo has hecho genial!*

*Y recuerda que el caparazón es un lugar de calma, seguro, que puedes utilizar cada vez que lo necesites, ¡pues siempre va contigo!*

A continuación, el/la profesor/a invita a los niños a practicar la respiración de la tortuga en su casa, de modo que, cuando se sientan mal y quieran emplearla, la sepan realizar con facilidad.

## **ACTIVIDAD 2: EL BOTE ENCANTADO**

### **Objetivos:**

- ✓ Liberar estrés y ansiedad
- ✓ Calmarse
- ✓ Comprender que un estado emocional de enfado no nos permite razonar con claridad

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Varios frascos o botellas de cristal con su correspondiente tapa
- ✓ Agua tibia
- ✓ Purpurina de colores, preferiblemente colores claros y relajantes, como celeste o plateado
- ✓ Cola líquida, transparente o con purpurina
- ✓ Opcional: colorante alimentario líquido

### **Temporalización:** 40 minutos

El bote encantado es una técnica muy útil para ayudar a los niños a disminuir el enfado o la ansiedad, pues cuando lo agitan, los pequeños liberan sus tensiones emocionales. Una vez que éstas han disminuido y los niños dejan de agitar el bote, el efecto de la purpurina descendiendo muy lentamente ejerce sobre ellos una acción relajante. Además, esta técnica muestra visualmente el paso de la calma a la agitación y la vuelta a la calma. Pues cuando el bote está quieto, se puede ver a través de él, sin embargo, cuando se agita, la purpurina se amontona y no permite ver con claridad. El/la profesor/a explica a los niños que eso mismo sucede cuando estamos enfadados, ya que nuestra mente se agita tanto que nos impide saber con claridad qué está sucediendo y

qué soluciones podemos poner en marcha. Y a continuación indica que el bote que van a elaborar es otro truco genial para controlar sus emociones negativas.

Los niños se agrupan en sus respectivos equipos. Cada grupo deberá elaborar a su gusto un bote encantado.

Los pasos a seguir son los siguientes:

- 1°. Se rellena un frasco o una botella de cristal con agua tibia.
- 2°. Después se añaden dos cucharadas soperas de cola líquida, transparente o con purpurina, y se mezcla bien.
- 3°. Se añaden dos o tres cucharadas pequeñas de purpurina de colores y se vuelve a agitar.
- 4°. De manera opcional, se puede añadir una gota de colorante líquido alimentario para dar un toque de color a la base de agua.
- 5°. Se agita muy bien el bote para que se mezclen los diferentes ingredientes.

Los botes encantados se guardarán en una estantería o un armario del aula a la que los niños puedan acceder y utilizarlos cuando se sientan enfadados o ansiosos. Para favorecer que lo hagan e instaurar su recurso como una rutina durante la jornada escolar, el/la profesor/a también recomendará utilizarlo cuando perciba que un niño se está alterando o inquietando, molestando a sus compañeros o interrumpiendo las actividades del aula.

#### **TAREA PARA CASA: *CONSTRUYO MI PROPIO BOTE ENCANTADO***

A modo de tarea complementaria, el/la maestro/a sugiere a los niños que construyan un bote encantado en sus casas con la ayuda de sus padres. Para ello, les facilita las instrucciones anteriores impresas.

## SEXTA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Comprobar que los niños han construido su propio bote encantado
- ✓ Poner en común ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas

**Temporalización:** 10 minutos

### ACTIVIDAD 1: *RESPIRANDO COMO UNA TORTUGA*

#### **Objetivos:**

- ✓ Repasar esta técnica de control de la ira
- ✓ Aprender a respirar profundamente
- ✓ Calmarse
- ✓ Practicar la atención al cuerpo y a la respiración

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces
- ✓ Audio *Respirando como una tortuga*

**Temporalización:** 15 minutos

Los niños pueden realizar este ejercicio sentados o tumbados, pero antes de empezar, es preciso asegurarse de que mantienen la distancia suficiente entre ellos para no tocarse o chocar durante el ejercicio.

El/la profesor/a puede introducir este ejercicio de este modo: “Vamos a repasar el truco de la respiración de la tortuga que, como ya sabéis, lo podemos utilizar cuando notemos, en nuestro termómetro emocional, que nuestro nivel de tristeza o de enfado está subiendo”.

Se adjunta la transcripción del audio:

*Sitúate de pie y, sin moverte del sitio, sacude tus brazos y tus manos, tus piernas, tus pies...*

*Muy bien. Ahora, toma asiento.*

*Estira tus brazos y piernas, y comprueba que no chocas con ninguna otra persona.*

*¿Preparado? ¿Preparada?*

*Cierra tus ojos y respira despacio.*

*Ahora eres una tortuga; una tortuga que respira muy despacio.*

*Con los ojos cerrados estira tu cuello, como si fueses una tortuga muy curiosa que quiere ver todo lo que sucede a su alrededor.*

*Mientras sigues respirando, estira ahora tu brazo derecho para un lado y después el izquierdo para el otro.*

*¿Tienes los dos brazos estirados a la vez?*

*¡Genial!*

*Ahora, baja los brazos y estira las dos piernas hacia delante... Respira despacio... Muy bien... levanta de nuevo los brazos...*

*Tienes el cuello, las piernas y los brazos estirados...*

*Coges aire... echas aire... coges aire... echas aire...*

*Recuerda el sonido del viento.*

*(Suena el viento).*

*Inspira, y espira.*

*Estás muy a gusto, pero está empezando a llover.*

*(Se escucha la lluvia).*

*Como eres una tortuga, puedes resguardarte en tu caparazón. Vamos a probar.*

*Primero, agacha despacito la cabeza, llevando la barbilla hacia tu pecho.*

*Ahora encoje las piernas y cruza los brazos sobre tu cabeza.*

*Presta atención, durante unos segundos, a tu respiración. Siente cómo el aire entra en tu caparazón, y siente cómo sale de tu caparazón.*

*Mantente así un tiempo.*

*Inspirando y espirando.*

*Te sientes a gusto, en calma, seguro, a salvo de la lluvia*

*Lentamente, puedes ir saliendo de tu caparazón. Abre los brazos y levanta tu cabeza.*

*Estira suavemente tu cuello, tus brazos, tus piernas, tu espalda...*

*Frota con suavidad tus ojos, y ábrelos lentamente.*

*¡Enhorabuena! ¡Lo has hecho genial!*

*El caparazón es un lugar de calma, seguro, que puedes utilizar cada vez que lo necesites, ¡pues siempre va contigo!*

A continuación, se invita de nuevo a los niños a practicar la respiración de la tortuga en su casa.

## **ACTIVIDAD 2: ATENCIÓN AL OLFATO**



### **Objetivos:**

- ✓ Mejorar la capacidad de atención y concentración
- ✓ Afinar el sentido del olfato

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Pequeñas cajas de plástico o de cartón
- ✓ Diferentes ingredientes: hojas de eucalipto, chocolate, café, hojas de menta, tierra, hierba, canela, naranja o diferentes zumos de frutas.
- ✓ Pañuelo o antifaz para tapar los ojos a los niños

**Temporalización:** 40 minutos

**Asignación de puntos:** Si alguno de los niños de cada equipo identifica, al menos, uno de los ingredientes correctamente, sumará un punto para su equipo.

Con esta tarea se pretende que los niños focalicen su atención en el aroma de determinados ingredientes, sin contar con el sentido de la vista ni el sentido del tacto.

El/la profesor/a colocará en una mesa cajas con distintos ingredientes como: hojas de eucalipto, chocolate, café, hojas de menta, tierra, hierba, canela, naranja o diferentes zumos de frutas.

Con los ojos tapados y las manos a la espalda, los niños se acercarán de uno en uno a la mesa e intentarán descubrir qué hay en cada caja.

### **ACTIVIDAD 3: EL TESORO DEL DRAGÓN**

#### **Objetivos:**

- ✓ Mejorar la atención y la concentración
- ✓ Agudizar el sentido del oído
- ✓ Promover el uso de claves externas
- ✓ Fomentar el trabajo coordinado con los compañeros
- ✓ Promover la confianza en el propio grupo

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Objetos pequeños y ruidosos: cascabeles, campanilla, pandereta, maracas, cencerro, bolsa con canicas, etc.

#### **Temporalización:** 40 minutos

Los niños y el/la profesor/a se sientan en el suelo formando un gran círculo. La maestra anuncia que son unos exploradores que acaban de encontrar un antiguo tesoro en la cueva de un feroz dragón. Para poder llevarse todos los objetos encontrados, tendrán que ir pasándoselos de uno en uno hasta llegar al último niño, quien tendrá la misión de custodiarlos silenciosamente.

El mayor problema reside en que se trata de objetos ruidosos –unos cascabeles, una campanilla, una pandereta, unas maracas, un cencerro, una bolsa con canicas, etc.–, y el dragón se despierta con facilidad. Así que todos los niños deberán tener mucho cuidado a la hora de mover las piezas, intentando que no hagan nada de ruido. El/la maestro/a comienza entregando el primer objeto al niño situado a su izquierda; con el segundo objeto, invierte el orden, y comienza entregándoselo al niño situado a su derecha, y así sucesivamente.

Tras dos rondas, el juego se llevará a cabo con los ojos cerrados. En este caso, es recomendable que el/la profesor/a haga comentarios discretos que ayuden a los niños a conocer la ubicación del objeto.

Una vez finalizada la actividad, se pregunta a los niños si consideran que la llevaron a cabo con éxito y cómo se sienten: “¿Os sentís bien?, ¿un poco, mucho o

muchísimo?”. A continuación, se les pide que indiquen esto en su termómetro emocional.

También se les pregunta por lo difícil que les resultó jugar con los ojos cerrados, y qué indicios no visuales emplearon para saber dónde se encontraba el objeto. En último lugar, se transmite a los niños la importancia del trabajo cooperativo, pues todos ellos son un eslabón fundamental de la cadena.

### **TAREA PARA CASA: LA ESTRELLA DE MAR**

#### ***Objetivos:***

- ✓ Practicar ejercicios de respiración
- ✓ Centrar la atención en la respiración
- ✓ Relajarse

#### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Una alfombra o esterilla para tumbarse

#### ***Temporalización:*** 15 minutos

El/la profesor/a cuenta a los niños que las estrellas de mar tienen cinco brazos que se unen en el centro.

Como actividad opcional, para casa, pide a los niños que busquen un lugar tranquilo y espacioso en su hogar, con una alfombra o esterilla donde puedan tumbarse boca arriba y estirar los brazos y piernas. Después cerrarán los ojos, e imaginarán que son una estrella de mar, y sus brazos, piernas y cuello son los cinco brazos.

A continuación, deben coger aire profundamente por la nariz, al tiempo que estiran sus cinco brazos. Deben imaginar que el movimiento nace en su pecho y se extiende por los brazos, las piernas y el cuello, hasta llegar a las manos, los pies y la cabeza. Luego deben soltar el aire suavemente, mientras se relajan.

Los niños deben repetir las inhalaciones y exhalaciones varias veces, hasta que se sientan libres de tensión.



## **SÉPTIMA SESIÓN**

### **REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA**

#### ***Objetivos:***

- ✓ Preguntar a los niños si han practicado el ejercicio de respiración
- ✓ Poner en común ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas

***Temporalización:*** 10 minutos

### **ACTIVIDAD 1: *VAMOS A RESPIRAR***

#### ***Objetivos:***

- ✓ Repasar las técnicas de respiración
- ✓ Calmarse
- ✓ Practicar la atención al cuerpo y a la respiración

***Materiales:*** En función de la técnica elegida

***Temporalización:*** Depende de la técnica seleccionada

El/la profesor/a invita a los niños a elegir entre todos, por votación, una actividad de respiración de las que conocen para practicarla en el aula.

### **ACTIVIDAD 2: CUENTO. *JUNTOS SOMOS MEJORES***

#### ***Objetivos:***

- ✓ Valorar las cualidades positivas de uno mismo
- ✓ Tomar conciencia de que, en ocasiones, todos cometemos errores
- ✓ Valorar los aspectos positivos de trabajar en grupo
- ✓ Comprender la importancia de buscar apoyo en los amigos y compañeros

***Materiales necesarios:***

- ✓ Cuento *Juntos somos mejores*
- ✓ Preguntas adjuntas para trabajar los contenidos del cuento

***Temporalización:*** 20 minutos

Martín tiene 6 años, y va en la clase de 1º B en un colegio de un pequeño pueblo gallego. Le encanta jugar a las carreras, porque es el más rápido de su clase. Así que siempre propone a los demás echar carreras, pues sabe que les va a ganar.

Una mañana la directora del cole llegó a la clase de Martín:

– ¡Buenos días niños! Tengo una noticia estupenda que daros.

– ¿Qué es? ¿Qué es? – preguntó Cecilia, emocionada.

– ¡Dínoslo ya, por favor! – insistió Edu.

– ¡Dentro de dos semanas vamos a celebrar unas olimpiadas escolares! La primera semana vais a participar todos los alumnos de primer curso –informó la directora.

– ¿Olimpiadas escolares? – preguntó Martín.

– Exacto –respondió la directora–. Las olimpiadas son un campeonato que incluye diferentes deportes.

– ¿Qué deportes? – quiso saber Paloma.

– De todo tipo –contestó la directora–, pero nuestras olimpiadas van a ser muy especiales, porque todos los deportes van a ser grupales. Así que va a haber un campeonato de baloncesto, otro de balón prisionero, otro de fútbol sala y otro de carreras de relevos.

– ¡Hala, qué guay! – exclamó Dani, entusiasmado.

– ¡Bien, carreras! Eso se me da genial –dijo Martín sonriendo.

– Niños, todos los de 1º B vais a competir con los de 1º A, los de 1º C y los de 1º D. Cada uno de vosotros tendrá que participar en una de las cuatro categorías. Así que es muy importante que trabajéis en equipo y os apoyéis los unos a los otros.

– ¡Siii! – gritaron los niños al unísono.

A continuación, el tutor de los niños fue preguntando uno a uno en qué deportes querían participar. Por supuesto, Martín se apuntó en las carreras de relevos.

Durante los días siguientes, todos los niños del curso aprovechaban cada rato libre para practicar el deporte elegido. E incluso iban por las tardes al patio del colegio para practicar más y más.

Al fin llegó la gran semana. El lunes tocaba el torneo de balón prisionero. Aunque los niños y niñas de B hicieron todo lo que pudieron, no lograron clasificarse en la segunda ronda. Y ganaron los de 1º C.

El martes se jugó al baloncesto. La clase de B logró clasificarse, pero perdió la final por cuatro puntos contra A.

Al día siguiente se jugó el torneo de fútbol sala. Todos los equipos jugaron muy bien. Y finalmente quedaron empatados B y D.

El jueves tocaban las carreras de relevos. Martín estaba muy nervioso. Los ánimos de su clase estaban bajos. ¡No habían ganado ningún torneo! Así que todos depositaban sus esperanzas en ganar la carrera. En el equipo de relevos eran cinco: Martín era rápido, y Alba también, mucho, aunque los otros tres chicos no lo eran tanto. Por lo que decidieron que el primero en salir sería Martín, y Alba, la última.

Cuando estaban todos los equipos preparados, la profesora de educación física tocó el silbato. Martín corría rapidísimo, mucho más que los primeros de los otros equipos, pero de repente, sin saber cómo, se tropezó y se cayó al suelo. Miró a los demás equipos, y vio que le llevaban ventaja. En ese momento le entraron ganas de llorar. Pero escuchó de fondo a todos los niños de su clase coreando su nombre y animándolo con entusiasmo. Así que sacó fuerzas, se levantó y terminó su carrera. Los siguientes niños de su equipo corrieron bastante rápido, y cuando llegó el turno de Alba, hizo un sprint final que parecía volar en lugar de correr. Martín depositó toda su confianza en ella. Pues deseaba con todas sus fuerzas que la clase de B ganase algún trofeo. Al fin, Alba cruzó la meta de primera.

– ¡Bieeen, Albaaa! –exclamó Martín emocionado– ¡Gracias a ti hemos ganado!

En ese momento el tutor de los chicos se acercó al grupo y les dijo con una gran sonrisa:

– ¡Enhorabuena a todos! Habéis ganado porque os esforzasteis mucho. Si hubierais trabajado solos, quizá no lo habríais conseguido. Pero trabajando juntos, y apoyándoos los unos a los otros, lo habéis logrado.

A continuación, el/la profesor/a pregunta a los niños: “¿Qué actividades se os dan muy bien? A pesar de ser buenos en ellas, ¿alguna vez habéis cometido algún error al practicarlas, u os habéis tropezado, como le pasó a Martín?, ¿cómo os sentisteis en ese momento?, ¿qué hicisteis para solucionarlo?, ¿alguien os ayudó?, si no fue así, ¿os habría gustado que alguien os hubiese ayudado?”.

### **ACTIVIDAD 3: *BRILLAMOS COMO ESTRELLAS***



#### ***Objetivos:***

- ✓ Fomentar en los niños las emociones positivas hacia sí mismos y sus sentimientos de pertenencia a un grupo
- ✓ Promover la cohesión grupal
- ✓ Enseñar a los niños a valorar la diversidad de cualidades que presentan los demás

#### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Una fotocopia de la estrella para cada alumno
- ✓ Cartulinas de distintos colores
- ✓ Varias tijeras
- ✓ Rotuladores/lápices o ceras de colores

#### ***Temporalización:* 70 minutos**

***Asignación de puntos:*** Los equipos ganarán una súper-ficha si, al finalizar los 15 minutos, han completado la estrella de todos los miembros de su equipo con cuatro cualidades o palabras amables.

En primer lugar, el/la profesor/a entrega a cada niño una hoja con una gran estrella de cinco puntas impresa, y les pide que la recorten y escriban su nombre en el centro.

A continuación, puede ofrecer la siguiente explicación: “Todas las personas tenemos una estrella especial que nos acompaña allá donde vayamos. Una estrella que está con nosotros cuando vamos al cole o al trabajo, cuando dormimos, cuando vamos de paseo, cuando estamos con nuestros amigos, y siempre nos acompaña de regreso a casa. A veces, nuestra estrella brilla más que otras, en función de cómo nos sintamos. Debemos intentar que brille mucho, pues así sentiremos su luz abrazándonos siempre.

Una forma de hacerla brillar con mucha fuerza es conociendo las cosas positivas que tenemos”.

Para ello, durante un tiempo de 15 minutos, cada niño escribirá una característica suya que le guste en una de las puntas de su estrella y le pedirá al resto de compañeros de su equipo que cada uno escriba en las cuatro puntas restantes una cualidad que crean que tenga o una palabra amable que le deseen dedicar. De este modo, entre todos, harán brillar sus estrellas.

Al finalizar la actividad, el/la profesor/a repasa con los niños las cualidades que constan en sus estrellas y las refuerza. Después les pide que cada uno de ellos elija la cualidad de su estrella que más les gusta y la escriba en una cartulina de color. Cuando todos hayan escrito su cualidad favorita en la cartulina, podrán decorar ésta para, finalmente, hacer un mural en la pared con todas ellas.

Por último, los niños se agradecerán mutuamente por las cualidades que entre todos se han dicho, creando una cadena de agradecimientos y aspectos positivos de la clase. Para ello, se recortarán a tiras cartulinas de diferentes colores. Después, cada alumno cogerá una tira, y en ella escribirá un mensaje positivo de la clase como grupo o bien un mensaje de agradecimiento.

Algunos ejemplos de frases positivas o de agradecimiento son:

- ✓ Nuestra clase es la mejor
- ✓ Gracias por ser tan guays
- ✓ Somos buena gente
- ✓ Nos ayudamos siempre
- ✓ Me encanta esta clase
- ✓ Somos muy amigos

Una vez escritos los mensajes, cada niño podrá decorar su tira con colores o pegatinas. Luego se unirán las diferentes tiras entre sí, con pegamento o grapas, para formar una cadena. Ésta se colgará por las paredes del aula, de modo que todos la podrán ver cada día, lo que reforzará las emociones positivas hacia el propio grupo.

## **TAREA PARA CASA: EL DETECTOR DE AMABILIDAD**



### **Objetivos:**

- ✓ Tomar conciencia de los actos amables que otros nos dedican a diario
- ✓ Aprender a valorar esos actos de amabilidad
- ✓ Desarrollar la empatía

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Libreta o cuaderno
- ✓ Lápiz o bolígrafo

**Temporalización:** 10 minutos diarios durante 7 días

**Asignación de puntos:** Si al cabo de una semana, el niño lleva la tarea hecha, ganará una súper-ficha para su equipo.

A través de este ejercicio, se pretende que los niños se hagan conscientes de esos gestos que, por pequeños que sean, nos agradan e incluso nos alegran el día. El/la profesor/a puede introducir así la actividad:

“Igual que acabamos de hacer ahora entre todos, a lo largo del día muchas personas tienen gestos amables con nosotros, pero muchas veces nos pasan desapercibidos y ni siquiera somos conscientes de ellos.

Como actividad a realizar durante esta semana, cada día apuntaréis en vuestra libreta o cuaderno de clase un gesto amable que alguien haya tenido con vosotros: vuestra madre o padre, otro familiar, un amigo, un compañero de clase, etc. Por ejemplo: si os han ayudado con los deberes o a recoger algo que se os ha caído al suelo, si han compartido algo con vosotros, como unas gominolas o unas pipas, si os han dicho una palabra agradable o un cumplido, o cualquier otro gesto amable que os hayan dedicado”.

A la semana siguiente, los niños pondrán en común sus registros y compartirán cómo les hicieron sentir los gestos amables que recibieron.

## OCTAVA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Comprobar que los niños han realizado la tarea
- ✓ Poner en común ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas
- ✓ Asignar los puntos conseguidos

**Temporalización:** 15 minutos

### ACTIVIDAD 1: *EL VUELO DEL CISNE*

#### **Objetivos:**

- ✓ Relajar el cuerpo y la mente
- ✓ Mejorar la conciencia corporal
- ✓ Mejorar el autocontrol

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces

**Temporalización:** 20 minutos

El/la profesor/a anuncia a los niños que se van a convertir en cisnes que quieren emprender el vuelo. Para ello, es necesario que, en una zona espaciosa del aula, los niños, de pie, formen un gran círculo.

A continuación, el/la maestro/a explica que va a poner música —se recomienda utilizar la B.S.O. de *El último mohicano*—, y mientras suene, los niños podrán bailar libremente, pero sin romper el círculo.

Cuando el/la profesor/a detenga la música, los niños dejarán de bailar y, en el mismo sitio, darán cinco botecitos, como un cisne cogiendo impulso.

A continuación, con las piernas ligeramente entreabiertas, deberán mover la cintura como si bailasen un hula hoop.

Después estirarán los brazos y los moverán arriba y abajo, como un cisne que despliega sus alas y coge impulso para echar a volar.

Luego sacudirán sus manos y estirarán el tronco, para iniciar el vuelo. Por fin, comenzarán a volar.

En ese momento el/la profesor/a encenderá de nuevo la música, y los niños podrán bailar libremente, pero sin romper el círculo.

Después el/la maestro/a detendrá la música y todos repetirán el ejercicio del despegue del cisne, pero esta vez, lo harán dos veces.

Así sucesivamente, hasta que el ejercicio de respiración se haya realizado cuatro veces consecutivas.

Finalmente, cuando el/la profesor/a pare la música definitivamente, los niños abrirán sus brazos y respirarán profundamente, como un cisne que abre las alas y hace el saludo al sol.

Al terminar el ejercicio, se les preguntará a los niños: “¿Cómo os sentís?, ¿os sentís bien?, ¿un poco, mucho o muchísimo?”. Y se les pide que indiquen esto en su termómetro emocional.

## **ACTIVIDAD 2: ATENCIÓN A LA VISTA**



### **Objetivos:**

- ✓ Trabajar la capacidad de atención y concentración
- ✓ Mejorar la memoria visual
- ✓ Agudizar el sentido de la vista

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Una gran caja de plástico o de cartón
- ✓ Diferentes objetos: una tiza, una grapadora, un lápiz, una goma, una caja de chinchetas, una regla, una moneda, un paquete de pañuelos, una hoja de papel, un pen drive, etc.

**Temporalización:** 30 minutos

**Asignación de puntos:** Cada equipo ganará una súper-ficha si entre todos sus miembros logran recordar correctamente los objetos presentados.

Mediante esta tarea se busca que los alumnos dirijan su atención hacia una serie concreta de objetos, para trabajar la atención y la memoria visual.



Dentro de una caja el/la profesor/a introduce 10 objetos diferentes, por ejemplo: una tiza, una grapadora, un lápiz, una goma de borrar, una caja de chinchetas, una regla, una moneda, un paquete de pañuelos, una hoja de papel y un pen drive. Y coloca la caja encima de su mesa tapada con una tela.

A continuación pide a los niños, por equipos, que se acerquen a su mesa, y les explica que dentro de la caja hay una serie de objetos, y en el momento en que retire la tela, deben mirar con atención su interior. Después levanta la tela diez segundos, contando en voz alta. Una vez transcurrido ese tiempo, cubre de nuevo la caja con la tela y pide a los niños que vuelvan a sus mesas y allí anoten en un papel todos los objetos que puedan recordar.

Finalmente, cuando terminen todos los equipos, el/la profesor/a mostrará a sus alumnos, uno por uno, los objetos que había en la caja.

### **ACTIVIDAD 3: EL ESPEJO**

#### ***Objetivos:***

- ✓ Fomentar la empatía
- ✓ Mejorar la atención
- ✓ Practicar el movimiento coordinado con otras personas

***Materiales necesarios:*** No es necesario ningún material

***Temporalización:*** 15-20 minutos

Los niños se colocan, por parejas y de pie, uno enfrente al otro. En la primera ronda comenzará uno de ellos haciendo de líder, mientras que el otro actúa como un espejo, tratando de imitar exactamente sus movimientos durante unos minutos. Esta actividad les permitirá experimentar el movimiento coordinado con otra persona.

En la siguiente ronda las parejas se intercambian los papeles.

A continuación se forman nuevas parejas, hasta que cada niño haya tenido 2 o 3 parejas diferentes, y ambas partes hayan actuado como líder y como espejo.

## **TAREA PARA CASA: LA CADENA DE LA AMABILIDAD**



### **Objetivos:**

- ✓ Fomentar la empatía
- ✓ Promover la práctica de la amabilidad
- ✓ Descubrir el bienestar que sentimos cuando practicamos la amabilidad
- ✓ Conocer el valor que los otros dan a los actos amables que les dedicamos

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Libreta o cuaderno
- ✓ Lápiz o bolígrafo

**Temporalización:** depende de los gestos amables que realice el niño a lo largo de 7 días

**Asignación de puntos:** Si al cabo de una semana, el niño lleva la tarea hecha, ganará una súper-ficha para su equipo.

Puede introducirse esta tarea del siguiente modo: “Con *El detector de amabilidad* descubrimos que cada día hay al menos una persona que nos dedica un gesto amable que nos agrada. Por lo tanto, es también importante que nosotros mismos tengamos gestos amables con los demás, de modo que, entre todos, formemos una gran cadena de amabilidad”.

El/la maestro/a pide a los alumnos que, a lo largo de una semana lleven a cabo, como mínimo, dos gestos amables cada día, con dos personas diferentes. Uno de ellos se lo pueden dedicar a la persona que previamente tuvo un gesto amable con ellos, y el otro a cualquier persona, incluso a un desconocido. Algunos ejemplos de gestos amables son los siguientes: ayudar en una tarea de casa, dar los buenos días al conductor del autobús, hacer un cumplido a un compañero del colegio, compartir tus chucherías, prestar un juguete, etc.

Los niños deben anotar dichos gestos diariamente en su libreta o cuaderno de clase, de modo que, al finalizar la semana, tengan un registro con un mínimo de 14 gestos amables.

Transcurridos los siete días, los niños compartirán sus respectivos registros con el resto de la clase, y expresarán cómo se sintieron después de haber realizado cada acto amable.

## NOVENA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Comprobar que los niños han realizado la tarea
- ✓ Poner en común ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas
- ✓ Asignar los puntos conseguidos

**Temporalización:** 15 minutos

Finalizada la revisión de la tarea, el/la profesor/a puede introducir las siguientes actividades de este modo:

“Cuando nos parece que los demás no están siendo amables, podemos utilizar los trucos que vamos a ver a continuación”.

### ACTIVIDAD 1: *MI RINCÓN ESPECIAL*

#### **Objetivos:**

- ✓ Aprender una nueva técnica de control de las emociones negativas
- ✓ Aprender a respirar profundamente
- ✓ Calmarse

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces
- ✓ Audio *Mi rincón especial*

**Temporalización:** 45 minutos

El/la profesor/a indica que este ejercicio es otra alternativa para desenfadarnos.

Se adjunta la transcripción del audio:

*Estás sentado y tranquilo.*

*Ahora, cierra tus ojos.*

*Comenzamos.*

*Respira profundamente. Puedes recordar el sonido del viento.*

*(Suenan las campanas).*

*Inspira, y espira.*

*Piensa en un día en el que estabas triste por algún motivo. Quizá estabas enfermo, quizá algo te salió mal, quizá te castigaron... Piensa en ese día. ¿Recuerdas cómo te sentiste? ¿Qué hiciste?*

*A veces, cuando estamos tristes, nos entran ganas de llorar, de patear, de gritar.*

*Ahora, vamos a aprender algo nuevo. Vamos a descubrir nuestro rincón especial.*

*Para ello, imagina un lugar en el que sientas que nada malo te puede suceder. Un lugar en el que te sientas completamente a salvo y tranquilo. Donde nadie pueda verte, ni decirte cosas que no te gustan. Puedes pensar en un lugar en el que ya hayas estado, o puedes inventarte uno nuevo. Contempla todos sus detalles: su forma, su color, sus olores...*

*¿Ya está? Es hora de que, en tu mente, le pongas un nombre.*

*Ahora, siente que entras en ese lugar y que comienzas a respirar en él. Te sientes a salvo, seguro. Sólo estás tú en el lugar. Sientes el silencio, la calma. Sientes tu respiración.*

*Inspira, y espira.*

*Estás completamente tranquilo.*

*Coges aire... echas aire... coges aire... echas aire...*

*Cuando te sientas más calmado y relajado, puedes comenzar a salir de este lugar.*

*Recuerda que siempre que te sientas mal, triste, nervioso o enfadado, puedes acudir a tu rincón y respirar en él. Es tu rincón. Tu rincón especial.*

*¿Cómo te sientes?*

*Para terminar, estira suavemente tu cuello, tus brazos, tus piernas, tu espalda...*

*Frota con suavidad tus ojos, y ábrelos lentamente.*

*¡Enhorabuena! ¡Lo has hecho genial!*

*No olvides visitar tu rincón especial siempre que lo necesites.*

Cuando todos los niños han abierto los ojos, el/la profesor/a les pide que dibujen su rincón especial en una hoja.

## **ACTIVIDAD 2.1: CUENTO. *RESOLVIENDO PROBLEMAS EN LA SABANA***

### ***Objetivos:***

- ✓ Fomentar el autocontrol
- ✓ Aprender diferentes técnicas de regulación emocional ante los conflictos interpersonales
- ✓ Comprender que la regulación emocional genera mayor bienestar que la pérdida de control
- ✓ Conocer diferentes situaciones en las que poner en práctica esas técnicas

### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Cuento *Resolviendo problemas en la sabana*

### ***Temporalización:* 20 minutos**

Era un viernes por la tarde y el consejo de la sabana se encontraba reunido frente al Gran Árbol. Presidiendo la reunión estaba la anciana jirafa Ana, con su imponente cuello de casi dos metros de altura.

– ¡Silencio, silencio, por favor! –pidió a los asistentes. Y de repente, todos se callaron.

Frente al Gran Árbol se encontraban muchos de los habitantes de la sabana: leones, monos, elefantes, jabalíes, osos perezosos, cebras, gansos, ¡y hasta los pequeños caracoles! Todos estaban allí para ayudar a resolver un problema que había surgido entre la pandilla del tigre Félix y la pandilla del suricato Alejandro.

– Amigos, vamos a escuchar con atención lo que el tigre Félix nos quiere contar –anunció Ana.

– Hace dos días mi pandilla y yo estábamos descansando al sol después de una intensa mañana de trabajo. Algunos dormitaban y otros charlábamos. De repente, vi unas pequeñas sombras moviéndose rápidamente. Cuando me giré, eran los suricatos,

tratando de robar nuestra comida. Así que rugí tan fuerte como pude, avisé a mis amigos y los perseguimos rápidamente.

– ¡Hala! ¿Y qué pasó después? –preguntó impaciente una cebra.

– A pesar de que intentamos atraparlos, se subieron a un árbol y allí se zamparon la comida. Nosotros seguimos rugiendo y dando zarpazos al tronco del árbol, pero no logramos que bajaran.

– Muy bien Félix, gracias por haber relatado el problema. Ahora me gustaría escuchar la versión de los suricatos. ¿Podéis contárnosla a todos, por favor?

El suricato Alejandro se acercó al Gran Árbol.

– Lo confesamos, es verdad que robamos la comida de los tigres.

De fondo, se escuchó un atronador rugido. Los tigres estaban verdaderamente enfadados.

– Tigres, por favor, dejad continuar a Alejandro. Es su turno –pidió Ana.

– Os pedimos perdón –suplicó el suricato–. Somos nuevos en estas tierras, y no sabemos dónde encontrar comida. Llevábamos muchas horas sin probar bocado y estábamos muy hambrientos. De no ser así, nunca habríamos robado nada.

– ¡Ese no es motivo para comeros nuestra comida! –afirmó Félix con la zarpa en alto.

– Vamos Félix, trata de ponerte en el lugar de los suricatos. Estaban pasando por una situación difícil –dijo, sabiamente, la jirafa Ana.

– Cuando nos descubristeis –continuó el suricato Alejandro– empezasteis a rugir y a correr muy rápido. Tuvimos tanto miedo que decidimos subirnos al primer árbol que encontramos. Pero con vuestros rugidos no escuchasteis lo que os estábamos diciendo, y estabais taaan enfadados que nos daba mucho miedo bajar.

– Amigos, ¿a alguno se os ocurre alguna idea sobre cómo los tigres y los suricatos podrían haber resuelto el problema? –quiso saber Ana.

– Cuando alguien hace algo que me enfada mucho –apuntó el caracol Imanol–, me digo a mí mismo: “adentro”, y me meto en mi concha. Ahí estoy unos minutos,

hasta que se me pasa en enfado. Después, cuando salgo, ya me encuentro más tranquilo, y entonces puedo hablar y llegar a un acuerdo con calma.

– ¡Qué buena idea! –dijo Carmelo, el oso perezoso–. Pues yo, cuando estoy muy enfadado con alguien, me alejo de él y me voy a descansar un ratito. Cuando me siento más aliviado, vuelvo para hablar las cosas.

– ¡Eso está muy bien pensado! –afirmó el ganso Pancho–. Mis amigos y yo, que siempre volamos juntos, a veces también discutimos, porque unos quieren volar en una dirección, otros en otra, otros prefieren descansar... En esos casos, lo que hacemos es proponer una lluvia de ideas. Al final, ¡siempre hay alguna que nos gusta a todos!

– ¡Qué inteligentes suenan esas soluciones, chicos! –exclamó asombrado el elefante Gante. –Cuando yo estoy muy enfadado, y empiezo a sentirme acalorado, cojo agua con la trompa y con ella me refresco todo el cuerpo y, al mismo tiempo, arrojo pensamientos fríos, que me ayudan a refrescar mi enfado. En el caso del tigre Félix, podría haber pensado: “Bueno, los suricatos son tan pequeños, que sólo nos han cogido una pequeña cantidad de comida”.

– ¡Todas esas ideas que habéis propuesto son estupendas, chicos! –intervino la jirafa Ana. –Y es que antes de enfadarnos mucho con alguien, es mejor hablar las cosas, preguntar a la otra persona por qué ha actuado de ese modo e intentar ponernos en su piel.

– Quizá tengáis razón... –afirmó a regañadientes Félix.

– Ahora, suricatos, deberíais compensar a los tigres por el daño que les habéis causado –indicó Ana–. ¿Se os ocurre algún modo?

– Podríamos ayudarlos esta semana a conseguir comida. De esa manera, también nosotros conoceremos la zona y sabremos dónde ir a buscar alimento.

– Tigres, ¿os parece una buena solución? –preguntó la jirafa Ana.

– Está bien –dijeron al unísono los tigres.

– ¡Bieven! –corearon los suricatos– ¡Problema resuelto! ¡Nos han perdonado!

## **ACTIVIDAD 2.2: TRUCOS PARA NO ESTALLAR**

### **Objetivos:**

- ✓ Fomentar el autocontrol
- ✓ Comprender que la regulación emocional genera mayor bienestar que la pérdida de control
- ✓ Aprender estrategias para regular nuestras emociones ante los conflictos interpersonales
- ✓ Tomar conciencia de la gran cantidad de recursos que podemos poner en práctica para regular nuestras emociones en situaciones difíciles

### **Materiales necesarios:**

- ✓ Texto adjunto
- ✓ Una cartulina en tamaño DIN A3 para cada grupo
- ✓ Rotuladores/lápices o ceras de colores

### **Temporalización:** 60 minutos

El/la profesor/a enseña a los niños diversas estrategias que, de modo complementario, pueden emplear para no estallar ante conflictos interpersonales. Puede introducir las estrategias del siguiente modo:

“De vez en cuando todos nos enfadamos con otras personas: con nuestros, padres, nuestros hermanos, nuestros amigos o compañeros... A veces nos resulta difícil controlar nuestro enfado y por eso explotamos, y decimos algo feo a la otra persona, o le damos un empujón. Pero al cabo de un rato, cuando estamos menos furiosos, nos arrepentimos de haberlo hecho y nos sentimos mal con nosotros mismos. ¿Alguna vez os ha pasado algo así? Pues para tratar de controlar esas situaciones tan desagradables, os voy a dar unos trucos muy fáciles”.

- ✓ **La técnica del caracol:** cuando estéis muy enfadados con otra persona y sintáis que vais a explotar, decid la palabra mágica: “adentro”. Y en ese momento os vais a convertir en un caracol que se mete en su casita. Para eso vais a agachar la cabeza y a pegar la barbilla contra el pecho, y vais a encoger los hombros y a taparos la cabeza con los brazos. Así sentiréis que estáis dentro de vuestra concha, donde nada ni nadie os puede molestar. Podéis estar así un ratito, hasta que os sintáis más aliviados.



- ✓ **La técnica del oso perezoso:** ante una situación que os hace sentir os furiosos, podéis tomaros un descanso, como hace el oso perezoso. El descanso lo podéis hacer de diferentes formas, por ejemplo: alejándoos de la persona o situación que en ese momento os enfada, agitando el bote encantado mientras lo observáis, yendo al baño a beber un poco de agua, saliendo al pasillo a dar un par de vueltas, etcétera.
- ✓ **La técnica del elefante:** cuando los elefantes se sienten acalorados, cogen agua con su trompa y se refrescan con ella. Vosotros, para controlar ese estado de tensión que os genera mucho calor, podéis arrojar pensamientos fríos, que os ayuden a ver la situación de otro modo. Por ejemplo, si un compañero se ha burlado de vosotros, podéis pensar y repetir varias veces: “Sólo lo hace para fastidiarme, pero no lo va a conseguir”.
- ✓ **La técnica de los gansos:** los gansos siempre vuelan juntos, en forma de V. Esto les permite volar más rápido y ayudarse entre ellos cuando uno está cansado o se siente mal. Por ello, es muy importante que estén coordinados y se pongan de acuerdo sobre qué movimiento hacer en cada momento. Así que vosotros, cuando no os pongáis de acuerdo con otra persona, podéis generar, entre los dos, una gran lluvia de soluciones –4, 5 o incluso más, si se os ocurren–. Seguro que alguna de ellas os gustará a los dos.

A continuación, cada equipo realiza un mural con estas técnicas, para después colgarlos en las paredes del aula.

### **ACTIVIDAD 3: *ROLE-PLAYING CON MARIONETAS***



Ahora, para practicar los trucos para no estallar, vamos a hacer un *role-playing* con marionetas.

#### ***Objetivos:***

- ✓ Fomentar la empatía
- ✓ Identificar los esfuerzos de regulación emocional que hacen los demás
- ✓ Practicar las estrategias de regulación emocional aprendidas
- ✓ Generar diferentes soluciones a las situaciones planteadas

#### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Cuatro pequeñas marionetas

- ✓ Textos con cada situación

**Temporalización:** 30 minutos

**Asignación de puntos:** Por cada idea que aporte un niño, aplicando adecuadamente alguno de los trucos para no estallar aprendidos, ganará una ficha para su equipo.

Mediante esta actividad se pretende trabajar con los niños situaciones sociales que causan emociones negativas y que, por lo tanto, pueden resultarles difíciles de manejar.

**Situación 1 (4 niños):** Alejandro, Julia y Elena están jugando a pillar. Llega Martín y les pregunta si puede jugar con ellos, pero le dicen que no. La profesora pregunta al grupo: ¿Cómo creéis que se siente Martín? ¿Cómo podrían haber actuado los tres amigos para no herir sus sentimientos?

**Situación 2 (3 niños):** Es la hora del recreo. Iria y Nico quieren jugar con la mano loca que trajo Pablo al cole. Los dos la quieren, pero sólo hay una. ¿Cómo creéis que pueden solucionar su problema?

**Situación 3 (2 niños):** Hoy Alberto no tiene un buen día. Está en clase haciendo las tareas que les ha mandado el profesor de inglés, la asignatura que menos le gusta. Y de repente, Fran comienza a reírse de él por ser el último en terminar los ejercicios. Entonces Alberto comienza a sentir el calor subiendo por sus mejillas, se está enfadando mucho. Esto era lo último que le faltaba... ¿Qué haríais vosotros si fueseis Alberto? ¿Podríais usar alguno de los trucos que aprendimos estos días?

**Situación 4 (1 niño):** Hugo y sus padres habían planeado ir hoy a la playa. Sin embargo, cuando Hugo se levanta por la mañana ve por la ventana que llueve a mares, y su madre le dice que no podrán ir. Hugo está enfadadísimo, le encanta ir a la playa y por culpa de la lluvia hoy no irá. ¿Cómo creéis que se siente Hugo? ¿Qué creéis que debe hacer? ¿Puede haber alguna solución?

**TAREA PARA CASA: LOS GUARDIANES SILENCIOSOS**



**Objetivos:**

- ✓ Tomar conciencia de las diferentes formas en que los demás resuelven sus conflictos en el día a día
- ✓ Comprobar si sus familiares emplean estrategias para no controlar su enfado

***Materiales necesarios:***

- ✓ Folios
- ✓ Bolígrafo/lápiz

***Temporalización:*** 7 días

***Asignación de puntos:*** Si al cabo de una semana los niños llevan su tarea hecha, ganarán una súper-ficha para su equipo.

Durante una semana, los niños ejercerán de observadores de los conflictos que puedan surgir en su hogar. Sin intervenir en ellos, anotarán cuál fue el motivo de cada problema, quiénes participaron en él, cómo cree que se sintieron las personas implicadas, cómo actuaron, si pudieron resolver o no el conflicto y de qué modo lo hicieron –si aplicaron alguna estrategia–. También anotarán cómo habrían actuado ellos mismos en esa situación.

La finalidad de esta actividad consiste en que los niños sean conscientes de la existencia de pequeños conflictos en el día a día y de la importancia de resolverlos de manera apropiada para mantener una convivencia armoniosa.

## DÉCIMA SESIÓN

### REVISIÓN DE LA TAREA PARA CASA

#### **Objetivos:**

- ✓ Comprobar que los niños han realizado la tarea
- ✓ Poner en común las ideas que hayan podido surgir
- ✓ Resolver dudas
- ✓ Asignar los puntos conseguidos

**Temporalización:** 10 minutos

### ACTIVIDAD 1: *MI RINCÓN ESPECIAL*

#### **Objetivos:**

- ✓ Aprender una nueva técnica de control de las emociones negativas
- ✓ Aprender a respirar profundamente
- ✓ Calmarse

#### **Materiales necesarios:**

- ✓ Ordenador/Reproductor de música con altavoces
- ✓ Audio *Mi rincón especial*

**Temporalización:** 45 minutos

El/la profesor/a indica que van a repetir este ejercicio y les recuerda que lo pueden utilizar como una alternativa para desenfadarse.

Se adjunta la transcripción del audio:

*Estás sentado y tranquilo.*

*Ahora, cierra tus ojos.*

*Comenzamos.*

*Respira profundamente. Puedes recordar el sonido del viento.*

*(Suena el viento).*

*Inspira, y espira.*

*Piensa en un día en el que estabas triste por algún motivo. Quizá estabas enfermo, quizá algo te salió mal, quizá te castigaron... Piensa en ese día. ¿Recuerdas cómo te sentiste? ¿Qué hiciste?*

*A veces, cuando estamos tristes, nos entran ganas de llorar, de patear, de gritar.*

*Ahora, vamos a aprender algo nuevo. Vamos a descubrir nuestro rincón especial.*

*Para ello, imagina un lugar en el que sientas que nada malo te puede suceder. Un lugar en el que te sientas completamente a salvo y tranquilo. Donde nadie pueda verte, ni decirte cosas que no te gustan. Puedes pensar en un lugar en el que ya hayas estado, o puedes inventarte uno nuevo. Contempla todos sus detalles: su forma, su color, sus olores...*

*¿Ya está? Es hora de que, en tu mente, le pongas un nombre.*

*Ahora, siente que entras en ese lugar y que comienzas a respirar en él. Te sientes a salvo, seguro. Sólo estás tú en el lugar. Sientes el silencio, la calma. Sientes tu respiración.*

*Inspira, y espira.*

*Estás completamente tranquilo.*

*Coges aire... echas aire... coges aire... echas aire...*

*Cuando te sientas más calmado y relajado, puedes comenzar a salir de este lugar.*

*Recuerda que siempre que te sientas mal, triste, nervioso o enfadado, puedes acudir a tu rincón y respirar en él. Es tu rincón. Tu rincón especial.*

*¿Cómo te sientes?*

*Para terminar, estira suavemente tu cuello, tus brazos, tus piernas, tu espalda...*

*Frota con suavidad tus ojos, y ábrelos lentamente.*

*¡Enhorabuena! ¡Lo has hecho genial!*

*No olvides visitar tu rincón especial siempre que lo necesites.*

## ACTIVIDAD 2: TRUCOS PARA DESENFADARNOS



Ahora que los niños son conscientes de muchos pequeños conflictos que tienen lugar en el día a día, y conocen la relevancia de solventarlos de manera apropiada, van a sugerir los que consideren que son los mejores trucos para usar.

### ***Objetivos:***

- ✓ Identificar diferentes técnicas para regular las emociones
- ✓ Tomar conciencia de la gran variedad de recursos que podemos desplegar para regular nuestras emociones en situaciones difíciles
- ✓ Practicar la regulación emocional
- ✓ Fomentar el pensamiento creativo

### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Pizarra
- ✓ Tizas/Rotuladores de pizarra
- ✓ Cartulina grande
- ✓ Rotuladores/lápices/ceras de colores

### ***Temporalización:*** 40 minutos

***Asignación de puntos:*** Por cada idea aportada, cada niño sumará una ficha a su equipo.

El/la maestro/a puede introducir esta actividad de la siguiente forma:

“Todos vivimos, a lo largo del día, situaciones de frustración, que nos disgustan y que nos pueden llegar a enfadar, como por ejemplo, cuando se nos cae el helado al suelo y ya no podemos comérmolo, o cuando habíamos planeado ir de excursión al campo y ese día hay tormenta, o cuando perdemos en un juego, o cuando otro niño nos hace burla. Es muy importante aprender a manejar esas situaciones de enfado, y para hacerlo existen muchos trucos. Sin embargo, cada persona tiene sus trucos preferidos”.

A continuación, el/la profesor/a propone a los niños hacer una lluvia de ideas para calmarse en clase, y las anota en la pizarra. Después, por votación, se eligen entre 5 y 10, y con ellas se hace un póster que se colgará en una pared visible del aula. De ese modo, cada vez que un niño se sienta enfadado o irritado, podrá acudir al póster y decidir qué idea practicar para controlar su rabia.

Algunos ejemplos pueden ser:

- ✓ Practicar la respiración de la tortuga
- ✓ Agitar y observar el bote encantado
- ✓ Dibujar
- ✓ Leer un cuento
- ✓ Practicar la estrella de mar
- ✓ Mecer al peluche
- ✓ Practicar el vuelo del cisne
- ✓ Ir al baño a refrescarme la cara
- ✓ Pedir un abrazo a un amigo
- ✓ Contarle cómo me siento a un compañero
- ✓ Estrujar un papel

## UNDÉCIMA SESIÓN

Esta sesión se llevará a cabo una vez transcurrido, aproximadamente, un mes desde la finalización del programa.

Su objetivo es que los niños recuerden y refresquen los trucos aprendidos. Con la actividad 2, se pretende, además de lograr los objetivos explicitados en la misma, realizar un ejercicio divertido que guste a los alumnos para que guarden en su memoria un buen recuerdo de este paquete de actividades emocionales y comprendan que las emociones no son elementos aislados, sino que siempre están presentes en todas las facetas de nuestra vida.

### **ACTIVIDAD 1: REFRESCANDO LOS TRUCOS**

El/la profesor/a propone a los niños hacer un repaso de todas las técnicas de control emocional aprendidas: respiración – manejo de la frustración – desenfado.

### **ACTIVIDAD 2: PINTANDO EMOCIONES**

#### ***Objetivos:***

- ✓ Tomar conciencia de las emociones que se están experimentando en ese momento
- ✓ Expresar esas emociones a través del arte
- ✓ Descubrir que las personas pueden experimentar diferentes emociones ante la misma situación
- ✓ Comprender que la expresión artística es única y personal

#### ***Materiales necesarios:***

- ✓ Folios de tamaño DIN A3 o DIN A2
- ✓ Pintura de dedos de diferentes colores
- ✓ Servilletas

#### ***Temporalización:* 60 minutos**

Se entrega a cada niño varios folios en tamaño DIN A3 o DIN A2, preferiblemente, pintura de dedos y servilletas para poder limpiarse las manos.

El/la profesor/a anuncia que va a poner diferentes canciones, y mientras escuchan cada una de ellas, deberán pintar libremente en un folio. Tendrán que concentrarse en la melodía y expresar en el papel las emociones que les transmite.



Cuando termine la canción y empiece la siguiente, cambiarán de hoja y pintarán en una nueva. Así sucesivamente.

A modo de ejemplo se proponen estas canciones:

- ✓ *Pan y Mantequilla*, de Efecto Pasillo (alegría)
- ✓ *B.S.O. Pearl Harbor*, de Hans Zimmer (tristeza)
- ✓ *Para Elisa*, de Ludwig van Beethoven (amor)
- ✓ *I Will Survive*, de Gloria Gaynor (enfado)
- ✓ *Only Time*, de Enya (serenidad)

Finalmente, se ponen en común todos los dibujos, y el/la profesor/a pedirá a los niños que verbalicen qué emociones les transmitió cada una de las canciones y cómo las trataron de plasmar en el papel.

De esta manera los niños podrán comprobar que no todos experimentaron las mismas emociones ante las mismas canciones, y también que la expresión artística es única y personal.